



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

**Diferenciação pedagógica no processo de ensino-  
aprendizagem de alunos com necessidades educativas  
especiais**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Ciências da  
Educação – Educação Especial**

Maria Nakamela Njunjuvili Marcolino Kakinda

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

DEZEMBRO 2017



**CATÓLICA**

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

---

BRAGA

**Diferenciação pedagógica no processo de ensino-  
aprendizagem de alunos com necessidades educativas  
especiais**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Ciências da  
Educação – Educação Especial.**

**Maria Nakamela Njunjuvili Marcolino Kakinda**

Sob a Orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Filomena Ermida  
Figueiredo Branco da Ponte

## **Agradecimentos**

Ao longo desta caminhada, com mais de um ano de realização deste projeto de investigação, é de referir que muitos foram os que me ajudaram, quer fosse para responder às entrevistas, quer fosse para me auxiliar nas questões mais práticas, quer fosse simplesmente disponibilizando-se com uma palavra amiga de encorajamento nas horas mais difíceis, assim como os voluntários. Entretanto, aproveito este pequeno espaço para comunicar os meus mais sinceros agradecimentos particularmente:

À Professora Doutora Filomena Ponte, minha orientadora neste projeto, pela inteira disponibilidade, boa disposição, e amabilidade que sempre demonstrou neste processo, bem como pela tolerância e compreensão durante o processo pré e pós-feitura desta dissertação;

Aos voluntários que participaram neste estudo, pois sem os mesmos não teria sido possível a sua execução;

Ao Agrupamento de Escolas D. Sancho I que prontamente se disponibilizou a colaborar neste estudo, pedindo unicamente a confidencialidade de todos os dados recolhidos;

À Dra. Manuela Unas, coordenadora da área de Educação Especial do Agrupamento de Escolas D. Sancho I, pela tamanha delicadeza e entrega, sendo, para mim, um exemplo de força, coragem e determinação;

Às minhas colegas pela simpatia, alegria, boa disposição e energia que tanto as caracterizam, por nos termos cruzado e por, neste árduo percurso, termos construído uma relação de amizade e interajuda que jamais ficarão perdidas;

Ao meu marido e filhos, pela paciência e tolerância que, em muitos momentos, tiveram perante os meus ataques de mau-humor, cansaço e frustração, pela vossa presença em todos os momentos, pela amável e admirável capacidade de adaptação às minhas frequentes alterações de humor, resultantes de um ano emocionalmente cheio de desafios;

E, por fim, a todas as pessoas com as quais me cruzei durante este bonito percurso, deixo um fraternal e caloroso reconhecimento!

## **Dedicatória**

Dedico este estudo:

Ao ser superior por todas as coisas!

Aos meus filhos pela compreensão, carinho que sempre manifestaram apesar de minha ausência;

Ao meu marido pelo grande encorajamento, suporte e companheirismo que sempre transmitiu apesar da distância.

## **Resumo**

Este trabalho de investigação teve como objetivo abordar o efeito da diferenciação pedagógica em alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente num Estabelecimento de Ensino português.

Para tal, foi realizada uma definição concetual, bem como um breve enquadramento histórico e legal das necessidades educativas especiais. Paralelamente foi apresentada uma definição concetual e metodológica das estratégias pedagógicas diferenciadas.

Através da metodologia de estudo de caso, foram analisados e comparados dois casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais, documentando a implementação de estratégias de pedagogia diferenciada, tendo sido ainda verificada a respetiva evolução em ambos os casos.

Assim, foi possível documentar o contributo que a Pedagogia Diferenciada presta no processo de ensino-aprendizagem de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

**Palavras – chave:** Necessidades Educativas Especiais; Autismo; Dificuldades de Aprendizagem; Pedagogia Diferenciada.

## **Abstract**

This research aimed to address the pedagogical differentiation effect in students with special education needs, particularly in an portuguese educational establishment.

To this end, was presented a concetual definition, as well as a brief history and legal framework of special education needs. At the same time, has been offered a concetual and methodological definition of differentiated pedagogical strategies.

Through the case study methodology, were analysed and compared two cases of students with special education needs, documenting the implementation of differentiated teaching strategies, and was even checked the respective evolution in both cases. Thus, it was possible to document the contribution wich Differentiated Pedagogy provides to teaching-learning process of children with special education needs.

**Keywords:** Special education needs; Autism; Learning Disabilities; Differentiated Pedagogy.

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1. Módulo Conceitual.....	3
1.1    Alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	4
1.1.1 Da segregação à inclusão .....	4
1.1.2 Enquadramento histórico e legal do conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	12
1.1.3 Tipologia das Necessidades Educativas Especiais.....	15
1.1.3.1 Dificuldades de Aprendizagem .....	18
1.1.3.2 Perturbação do Espectro do Autismo.....	20
1.1.4 Processo de referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais .....	21
1.1.4.1 Classificação Internacional de Incapacidade, Funcionalidade e Saúde .....	24
1.2    Diferenciação Pedagógica e Curricular .....	29
1.2.1 Definição de Diferenciação Pedagógica .....	29
1.2.2 Estratégias de Diferenciação Pedagógica .....	30
Capítulo 2. Estudo Empírico .....	40
2.1    Objetivos de Investigação .....	41
2.2    Método .....	41
2.2.1 Participantes .....	42
2.2.1.1 Participante 1 – C.C.V.....	42
2.2.1.2 Participante 2 – B.O. ....	45
2.3    Análise dos Resultados Obtidos .....	47
2.4    Discussão dos Resultados Obtidos .....	47
Conclusão .....	51
Referências Bibliográficas.....	52

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1.</b> Palavras-chave do Método das 28 palavras. ....	35
<b>Tabela 2.</b> Representação das diferentes fases do estudo. ....	42
<b>Tabela 3.</b> Representação dos resultados obtidos. ....	47

## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1.</b> Processo de referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais. ....	22
<b>Figura 2.</b> Processo de avaliação / intervenção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. ....	23
<b>Figura 3.</b> Interações entre os componentes da CIF (WHO, 2001). ....	25

## **Índice de Anexos**

Formulário de Referenciação.....	Anexo 1
Organigramas do Agrupamento de Escolas D. Sancho I.....	Anexo 2
Planos de Aula.....	Anexo 3
Questionário do comportamento preenchido pela professora e pelos pais.....	Anexo 4
Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual.....	Anexo 5
Declaração de Autorização do Estudo e Declaração de Consentimento Informado.....	Anexo 6



## **Abreviaturas, Acrónimos e Siglas**

- ACI – Adequações Curriculares Individuais
- APA – Adequações no Processo de Avaliação
- APM – Adequações no Processo de Matrícula
- APP – Apoio Pedagógico Personalizado
- CEI – Currículo Específico Individual
- CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CIF-CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão para crianças e jovens
- EE – Educação Especial
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- GDDC – Gabinete de Documentação e Direitos da Criança
- NJCLD - National Joint Committee on Learning Disabilities
- PEI - Projeto Educativo Individual
- PIT – Plano Individual de Transição
- RC – Relatório Circunstanciado
- RTP - Relatório Técnico Pedagógico
- SPO - Serviço de Psicologia e Orientação
- TA – Tecnologias de apoio
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (acrónimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.  
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.  
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.  
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.  
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.  
Deixaram de ser pássaros.  
Porque a essência dos pássaros é o voo.  
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.  
O que elas amam são pássaros em voo.  
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.  
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.  
O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*

Rubem Alves

## **Introdução**

Ser diferente é um direito humano universal. Conforme estipulado no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem (Gabinete de Documentação e Direito Comparado, GDDC, 2014a), toda a pessoa tem direito à educação, visando a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade, sendo que aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

Ainda nos artigos 23º e 28º da Convenção sobre os Direitos da Criança (GDDC, 2014b) refere que toda a criança tem direito à educação, devendo ser assegurado progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades.

Para operacionalizar este direito nas práticas educativas, e, deste modo, apoiar eficazmente os alunos detentores de Necessidades Educativas Especiais, torna-se necessária a democratização da sociedade e do ensino, através do recurso a estratégias que permitam que todos tenham sucesso dentro das suas limitações e capacidades, promovendo o maior grau de autonomia e integração social possível, o que implicará a implementação de adaptações e a adoção de estratégias que atendam às necessidades individuais de cada aluno.

Ao longo dos tempos tem vindo a mudar a forma como a sociedade civil encara as diferenças individuais, o que se torna ainda mais premente no domínio educativo, onde continuamente emergem projetos que prometem uma “escola para todos” ou a inclusão de “todos na escola”.

Ora, este facto leva-nos a (re)pensar as práticas da escola como tradicionalmente a conhecemos e as medidas (supostamente) inclusivas e, consequentemente, a necessidade de uma flexibilização curricular, da diferenciação inclusiva e da pedagogia diferenciada como formas de dar resposta a todos os alunos, nomeadamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (Silva, 2009).

Deste modo, pese embora o conceito de Necessidades Educativas Especiais tenha ele próprio sofrido uma evolução histórica, importa esclarecer que se refere genericamente aos “alunos que apresentam condições de deficiência ou níveis de desempenho escolar mais baixos que a ‘média’” (Rodrigues, 2001, p. 15).

A presente investigação propõe-se, assim, analisar o impacto que a diferenciação pedagógica e curricular tem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Esta tese encontra-se dividida em quatro grandes capítulos. O primeiro capítulo é destinado à fundamentação teórica da pesquisa, onde é abordado o conceito de Necessidades Educativas Especiais, dando-se ênfase à sua evolução histórica e legal, explicitando-se o processo de referência destes alunos e o que poderá ser feito, em termos gerais, ao nível da intervenção. Também será feita referência à Diferenciação Pedagógica e Curricular, descrevendo-se os princípios da Pedagogia Diferenciada, o contributo da Diferenciação Pedagógica para a Aprendizagem e, por fim, o modo como esta pode ser implementada diariamente no contexto de sala de aula.

O segundo capítulo contempla o enquadramento do estudo e é abordada a motivação para o mesmo e os objetivos formulados.

No terceiro capítulo, que versa sobre as questões metodológicas, é apresentada a caracterização da amostra, os instrumentos e procedimentos utilizados no trabalho de campo.

Por último, no quarto capítulo, cuja pretensão é descrever o estudo empírico, procuramos dar o nosso contributo para a análise dos aspetos anteriormente relatados, sendo apresentada a análise qualitativa dos dados obtidos e a respetiva interpretação, dando lugar à discussão dos resultados e à conclusão, onde é realizada uma reflexão sobre o possível aprofundamento da investigação e sugestões para a intervenção prática, nomeadamente no que se refere ao planeamento e implementação de programas de diferenciação pedagógica cada vez mais eficazes.

**Capítulo 1**  
**Módulo Conceptual**

## **1.1 Alunos com Necessidades Educativas Especiais**

### *1.1.1 Da segregação à inclusão*

O contexto económico, social e cultural em que vamos vivendo tem determinado o modo como se aborda a questão da “diferença”. Do pensamento mágico-religioso dos tempos remotos à divinização no Egipto, passando pela eliminação na Grécia, pelo abandono em Roma e pelo “sentimento de horror” vivido na Idade Média, a história da Humanidade mostra-nos que as sociedades têm experimentado grandes dificuldades em lidar com a diferença, seja esta física, sensorial ou psíquica, pelo que o caminho da exclusão à inclusão tem sido longo e penoso e muito há ainda para fazer (Leitão, 1980).

Torna-se então necessário refletir sobre o percurso escolar das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE), situando-o relativamente às conceções que lhe estão subjacentes e às práticas que a escola tem desenvolvido para o seu atendimento (Leitão, 1980).

Deste modo, podemos começar por dizer que, no Antigo Egito, a deficiência era indiciadora e portadora de benesses e, por isso, divinizava-se. Pelo contrário, para gregos e romanos, pressagiava males futuros, os quais se afastavam, abandonando ou atirando da Rocha Tarpeia, as crianças deficientes (Leitão, 1980).

Na Idade Média, a sociedade, dominada pela religião e pelo divino, considerava que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas e, nesse sentido, muitos seres humanos física e mentalmente diferentes – e, por isso, associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria – foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções. Não obstante esta visão retrógrada e limitadora, foi nos tempos medievais que surgiram, contudo, as primeiras atitudes de caridade para com a deficiência, nomeadamente a criação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados. No entanto, perdurou ao longo dos tempos, em simultâneo com esta atitude piedosa, a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens. A sua reclusão, que se processou em condições de profunda degradação, abandono e miséria, foi vista, por conseguinte, como necessária à segurança da sociedade (Correia, 1997).

Nos séculos XVII e XVIII, a mendicância proliferava em todas as grandes cidades europeias. Como forma de atrair a caridade, compravam-se, nos asilos, crianças deficientes de tenra idade, que eram barbaramente mutiladas e abandonadas à sua sorte

quando, com o avançar da idade, deixavam de ter utilidade. Relativamente aos deficientes mentais, o abandono era total. Os que sobreviviam eram remetidos para orfanatos, prisões ou outras instituições do Estado (Correia, 1997).

Ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, os deficientes foram, assim, inseridos em instituições de cariz marcadamente assistencialista. O clima social era propício à criação de instituições cada vez maiores, construídas longe das povoações, onde as pessoas deficientes, afastadas da família e dos vizinhos, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade (Jiménez, 1997).

As concepções pós-renascentistas que cimentaram a Escola Nova, as transformações sociais que começaram a verificar-se na Europa, a consciência que deficiência mental e doença mental não podiam ser confundidas, foram marcos relevantes para a educação das pessoas com deficiência. As causas divinas ou demoníacas deram, assim, lugar a causas do foro biológico, sociológico ou psicológico, da competência de médicos e, mais tarde, de psicólogos e educadores (Jiménez, 1997).

A política global consiste agora em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Há uma necessidade, óbvia e compreensível, de evidenciar empenho na resolução do problema: começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência (Correia, 1997).

Nesta fase da educação especial, de cariz médico-terapêutico, reconhece-se o direito à educação especializada e à reabilitação. No entanto e, apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos, cuja intervenção decorria de um diagnóstico médico-psico-pedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixava de ser um processo segregativo (Correia, 1997).

Na década de 1940 assistiu-se, ainda, à construção de centros para pessoas com deficiências, decisões que viriam a ser questionadas a partir dos anos 1960. As transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais então criadas e a mudança de filosofia relativamente à educação especial, que estiveram na origem da fase da integração, contribuíram para perspetivar a diferença de um outro prisma (Correia, 1997).

A consciencialização, por parte da sociedade, da desumanização, da fraca qualidade de atendimento nas instituições e do seu custo elevado, das longas listas de espera, das atitudes negativas da sociedade para com os marginalizados e dos avanços

científicos de algumas ciências, permitiu perspetivar, do ponto de vista educativo e social, a integração das crianças e dos jovens com deficiência, à qual estava subjacente o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade (Jiménez, 1997).

Para tal, defendia-se um atendimento educativo diferenciado e individualizado, para que cada aluno pudesse atingir metas semelhantes, o que implicava a necessidade de adequar métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos e materiais, bem como os espaços educativos, tendo em conta que a intervenção junto destes alunos, respeitando a sua individualidade, deveria ser tão precoce quanto possível e envolver a participação das famílias (Jiménez, 1997).

À integração subsistiu o princípio da normalização, que contemplava a possibilidade de o deficiente mental poder desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível, reconhecendo-lhe os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, aceitando-os de acordo com as suas especificidades e proporcionando-lhe serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados (ditos) “normais” (Jiménez, 1997).

Deste modo, a integração escolar decorreu da aplicação deste princípio de “normalização” e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular (Jiménez, 1997).

A integração, conceito a que estão subjacentes três dimensões (sócio-ética, jurídico-legislativa e psicológica-educacional) preconizaria que todos os indivíduos se desenvolvem através da mesma sequência de estádios, independentemente das dificuldades que apresentem, dependendo o seu desenvolvimento dos mesmos fatores necessários a todas as pessoas, nomeadamente um ambiente precoce rico, estimulante e abundante e um ambiente de aprendizagem ativo com ênfase na prática e participação a partir dos primeiros anos e daí em diante (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Historicamente, a integração escolar das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais divide-se em dois momentos: a intervenção centrada no aluno e a intervenção centrada na escola. Num primeiro momento, com a intervenção centrada no aluno, decorreriam as primeiras experiências de integração destes alunos em classes regulares, decorrendo o apoio em salas próprias para o efeito, após um diagnóstico do foro médico ou psicológico, sem provocar qualquer perturbação na turma do ensino



regular, nomeadamente porque a permanência destes alunos na escola não acarretava mudanças a nível do currículo ou a nível das estratégias pedagógicas utilizadas. A intervenção ficaria a cargo de professores especialistas, de psicólogos e de terapeutas (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Num segundo momento, que corresponderia à intervenção centrada na escola, reconheceu-se o direito à igualdade de oportunidades, à integração e à “normalização” das crianças e dos jovens deficientes, isto é, à sua plena participação numa sociedade para todos. As causas dos problemas educativos começaram a ser perspetivadas, não em termos do indivíduo, mas em termos da situação educativa global, centrando-se na problemática mais alargada do ensino e da aprendizagem. Assim, passou a exigir-se da escola que respondesse à individualidade de cada aluno e às necessidades educativas especiais de cada um. Privilegiou-se o papel do professor do ensino regular e o professor especialista passou a ser considerado como mais um recurso da escola, com o encaminhamento para uma instituição de educação especial a ser feito apenas em última análise, esgotada a capacidade de resposta no ensino regular. O processo de integração no sistema regular de ensino teve assim, como objetivo, “normalizar” o indivíduo, a nível físico, funcional e social, pressupondo a proximidade física, a interação, a assimilação e a aceitação (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

No contexto nacional, embora tenham ocorrido algumas experiências pontuais nos anos de 1960, só a partir daqui é que começou a surgir legislação que foi definindo lentamente o regime de integração progressiva de alunos cegos, surdos e deficientes motores, primeiro nos ensinos preparatório (atual 2º Ciclo) e secundário e só um ano depois no ensino primário (então designado 1º Ciclo de escolaridade). É também nesta década que as classes especiais foram transformadas em “salas de apoio”, nas quais professores especializados atendiam os alunos com necessidades educativas específicas, que estavam integrados em turmas de ensino regular.

Anos mais tarde, com a oficialização das Equipas de Educação Especial, caracterizadas como “serviços de educação especial a nível local”, cujas funções consistiam no “despiste, observação e encaminhamento, desenvolvendo atendimento direto, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos e psíquicos” (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17 de agosto) e a escolaridade obrigatória para todos os alunos (Decreto-lei 35/90, de 25 de Janeiro), constituíram também marcos significativos para o processo de integração.

O mesmo documento, reconhecendo que a taxa de escolarização destes alunos era muito baixa, propôs como medidas o seu alargamento a todos os estabelecimentos dependentes de instituições públicas, privadas e cooperativas de educação especial, o princípio da gratuidade consagrado para o ensino básico, bem como o reforço do apoio social aos alunos e às suas famílias.

Não obstante o que foi dito anteriormente, o documento mais significativo da integração em Portugal foi o Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto (regulamentado, posteriormente, pelo Despacho 173/ME/91, de 23 de Outubro), com a introdução do conceito de necessidades educativas especiais, permanentes ou temporárias, que substituiu as categorizações do foro médico até então utilizadas. Responsabilizou ainda a escola do ensino regular pela educação de todos os alunos e atribuiu um papel mais explícito aos pais na orientação educativa dos seus filhos. Este documento definiu, pela primeira vez, um conjunto de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, as quais deveriam ser expressas num Projeto Educativo Individual (PEI) que, nas situações mais complexas, remetia para a medida “ensino especial” e para um Projeto Educativo. O encaminhamento para uma instituição de educação especial, também previsto, era o último dos recursos e só deveria ter lugar quando a escola comprovadamente não tivesse capacidade de resposta.

A integração em Portugal, inserida na política de integração da União Europeia, foi perspectivada de acordo com três tendências: a) a necessidade de reorganização da escola regular para atender às necessidades individuais de todos os seus alunos, b) a integração como um fator de normalização não exclusivo da escola regular e c) uma mistura das duas anteriores (Gaspar, 1995).

Deste modo, as questões relativas à deficiência saíram, assim, da esfera da religião e do misticismo para a ciência, passando a ser perspectivadas não como um atributo divino mas como um desvio biológico e, nesse sentido, o seu tratamento implicava a reabilitação e a educação, de acordo com um padrão estabelecido como norma. Os conceitos de normalidade e de reabilitação estiveram, deste modo, na génese de medidas e de práticas de integração, a qual partiu do princípio que deveria ser a pessoa com deficiência a modificar-se, segundo os padrões vigentes na sociedade (Pessoti, 1984).

Apesar do nítido progresso em relação às atitudes e às práticas de segregação do passado, estas formas de participação social e educativa só responderam em parte aos

direitos destas pessoas, na medida em que exigiam pouco da sociedade. Em termos educativos, a investigação a este propósito veio comprovar que o comportamento dos alunos com necessidades educativas especiais muda em função das expectativas das pessoas que cuidam deles e, também, quando interagem com pares a quem, por sua vez, vão modificar o comportamento (Bairrão, 2004).

Para os modelos ecológico-sistémicos e transacionais, que sustenta o modelo inclusivo de educação, as crianças aprendem sobretudo quando se atua sobre o meio ambiente para que encontrem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores. Estas perspetivas não deixam margem para dúvida quanto ao papel da sociedade, a quem compete introduzir modificações e adaptações, de modo a acolher todos os que dela possam estar excluídos, por motivos económicos, culturais, étnicos, políticos, intelectuais, religiosos ou outros (Bairrão, 2004).

Desta feita, o percurso até à inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais. A nível educativo, os antecedentes da inclusão remontam a 1986, quando Madeleine Will apelou à implementação de novas estratégias relativamente a estes alunos, designadamente a cooperação entre os professores do ensino regular e do ensino especial para uma avaliação das dificuldades de cada aluno e o recurso a medidas educativas que se julgassem mais adequadas para cada situação, pelo que a classe do ensino regular deveria adaptar-se para que os alunos da educação especial fossem atendidos nas salas do ensino regular, sempre que possível, com a colaboração da educação especial e de outros serviços especializados (Correia, 1997).

O movimento a favor da inclusão defenderia, então, que a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994).

A educação passaria então a estar ao serviço de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, pelo que currículos, estratégias pedagógicas e recursos a utilizar adequados, organização escolar facilitadora destas medidas e da cooperação entre docentes e comunidade, são condições fundamentais a ter em conta (UNESCO, 1994).

Assim sendo, na Europa, verifica-se a existência de três tendências relativamente à política de inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais: a “One Track Approach”, onde se inserem países que desenvolvem políticas e práticas orientadas para a inclusão no ensino regular de quase todos os alunos; a “Multi Track Approach”, própria dos países que seguem uma abordagem múltipla para a inclusão; e a “Two Track Approach”, que se caracteriza pela existência de dois sistemas educativos distintos (UNESCO, 1994).

Em Portugal, o Despacho 105/97, de 1 de Julho, apontava, pela primeira vez, para uma filosofia de escola inclusiva, definindo o perfil e as funções dos professores de apoio educativo, designação que introduziu para substituir a de professor de educação especial, utilizada até então. Estes docentes, embora pertencessem administrativamente às escolas, dependiam pedagogicamente das equipas de coordenação de apoios educativos, constituídas por dois ou três professores. Estas equipas abrangiam as escolas do ensino básico e secundário da rede pública bem como os jardins-de-infância da rede pública e privada de uma determinada área geográfica. A reformulação deste documento, em 2005, alterou para professores de educação especial, de novo, a designação que o Despacho atrás referido tinha introduzido, embora explicitasse claramente a intenção de uma escola inclusiva. Estes professores passaram a concorrer a agrupamentos de escolas, entretanto criados, ficando a sua colocação à responsabilidade dos conselhos executivos respetivos. Esta situação alterou-se em 2006, com a criação de um quadro de professores de educação especial, que pertencem a um grupo de docência gerido pelo agrupamento de escolas onde são colocados por concurso público e, nalguns casos especiais por destacamento, por um período mínimo de três anos. Estas medidas integram-se no quadro geral legislativo que tem sido produzido, de que os documentos relativos à autonomia das escolas, à gestão flexível do currículo, ao projeto educativo da escola e ao projeto curricular de turma, à organização dos estabelecimentos de ensino em agrupamentos verticais, ao apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem e, muito recentemente, à educação especial, são alguns dos exemplos.

Do ponto de vista legislativo, têm sido criadas, em Portugal, condições para que todos os alunos, mesmo os que têm problemáticas mais complexas, como é o caso da multideficiência, da surdocegueira e das perturbações do espectro do autismo, possam frequentar a escola regular. Para o efeito foram criadas Unidades de Atendimento para estes alunos, que são, na sua essência, salas de recursos para toda a escola. Estas

unidades são intervencionadas, também, na generalidade das situações, por técnicos da área da saúde e da reabilitação, a partir de projetos de parceria que algumas instituições fizeram com os agrupamentos de escolas e com as equipas de coordenação de apoios educativos, enquanto estas existiram, e que atualmente estão enquadradas legalmente pelo Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, que as considera como uma das modalidades específicas de educação. Designadas como unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo e como unidades de apoio a alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita, são criadas, de acordo com este documento, por despacho do diretor regional de educação da respetiva direção regional de educação, por proposta do conselho executivo do agrupamento de escolas que pretende implementá-las, “ouvido o conselho pedagógico” respetivo.

Desde 1997, com a publicação do Despacho 105/97, de 1 de julho, que a inclusão escolar é uma intenção. Assistiu-se, no entanto, a alguns desvios quanto às designações que os sucessivos Normativos foram adotando, que, em termos conceptuais, podem ser significativos, embora sejam coerentes com o enquadramento em que se inserem. O apoio educativo e os professores de apoio educativo, como a Declaração de Salamanca os definia e como eram designados no Despacho 105/97, de 1 de julho, deram, assim, lugar aos professores de educação especial e à educação especial, em consonância com a estruturação da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, em Março de 2007, em quatro Direções de Serviços, uma das quais é a Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Socioeducativo.

O conceito de “educação especial”, enquadrado num propósito de inclusão, implica um subsistema dentro de um sistema e, nesse sentido, remete-nos para uma abordagem “multitrack aproach”, desviando-se da conceção anteriormente adotada, que vinha na linha seguida no âmbito da integração, a “one track approach” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2004).

Embora esta seja uma das tendências a nível europeu que tende a ser a mais adotada, é preciso não esquecer que estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele ” (Rodrigues, 2003).

Neste sentido, a intervenção, em nome da inclusão, pode tender a centrar-se no aluno, tal como o modelo de integração preconizava, mantendo-se, deste modo, práticas

que, ao invés de contribuírem para a inclusão, podem ser excludentes. Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam. (Leitão, 2006).

É evidente que, sem a existência de certos recursos, como é o caso das unidades de ensino estruturado ou de apoio, dificilmente alguns dos alunos que as integram poderiam estar no ensino regular, atendendo à especificidade das problemáticas que apresentam, no entanto, numa perspetiva de escola inclusiva, é importante que estas salas, onde estas unidades se situam, sejam percecionadas como um recurso que está ao serviço da comunidade escolar e que os alunos para quem foram criadas façam as atividades que são capazes de realizar nas suas turmas de origem, com os seus colegas do ensino regular, tal como está previsto na legislação.

### *1.1.2 Enquadramento histórico e legal do conceito de Necessidades Educativas Especiais*

O conceito de Necessidades Educativas Especiais surgiu, pela primeira vez, nos anos 70, no “Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People”, conhecido como Relatório Warnock (Warnock, 1978).

Com este relatório surge também uma mudança concetual do paradigma médico-psicológico (foco no doente) para o paradigma educativo (foco nas condições de acesso às oportunidades de educação), ou seja, uma revolução ao nível da intervenção de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Neste seguimento, a Declaração de Salamanca (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, UNESCO, 1994) adotou a denominação de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e passou a defender o direito de todos os alunos terem uma educação na escola regular, passando a incluir todas as crianças e jovens com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

No que se refere ao sistema educativo português, o conceito de Necessidades Educativas Especiais foi introduzido pelo Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, que aprova o regime de apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentem estabelecimentos de ensino básico e secundário. Não obstante, na

Declaração de Salamanca foi decidida a necessidade de um modelo escolar efetivamente inclusivo, que promovesse uma educação de qualidade, focada no aluno e como um direito de todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A necessidade de adaptações curriculares leva a que se distinga entre alunos com Necessidades Educativas Especiais temporárias e Necessidades Educativas Especiais permanentes. As Necessidades Educativas Especiais temporárias caracterizam-se por ocorrer apenas num determinado momento do percurso escolar e manifestam-se por problemas de grau ligeiro, sendo as modificações de currículo parciais. As Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente manifestam-se ao longo de todo o percurso escolar e resultam em alterações significativas do desenvolvimento do aluno, pelo que requeem adaptações generalizadas do currículo (Correia, 1999).

No que diz respeito ao enquadramento legal português, só com a reforma educativa de 1970 é que a Educação Especial começa a dar os passos mais significativos, com a criação das classes especiais (Bautista, 1997).

Em 1986 surge uma nova reforma do Sistema Educativo, tendo sido aprovada a Lei nº 46/84, de 14 de outubro, que considera que a Educação Especial “visa a recuperação e integração socioeducativas das pessoas com dificuldades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais”.

Até 1991 surgem vários decretos, nomeadamente a Lei nº 9/89 de 2 de maio (artigo 9º da Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência), que preconizava que “a Educação Especial é uma modalidade de educação que (...) visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como a preparação para uma integração plena na vida ativa, através de ações dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores, às instituições educativas e às comunidades... (devendo) ser adotadas as medidas necessárias de integração progressiva dos alunos do ensino especial no sistema normal de ensino.”, sendo esta, posteriormente, revogada pela Lei 38/2004, que viria regulamentar as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.

Mais tarde, o Despacho Normativo n.º 30/2001 avança que os princípios de diferenciação pedagógica e da adequação na gestão curricular estão intimamente ligados à necessidade de se prestar uma grande atenção ao percurso e evolução de cada aluno,

assim como ao desenvolvimento da sua autonomia e ao seu processo de aprendizagem (Abrantes, 2001).

Por sua vez, o Despacho Normativo n.º 1/2005 retoma e reforça os princípios já expressos no Despacho supracitado e aborda o processo de avaliação, referindo que “a avaliação diagnóstica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma”.

Já o Despacho nº 50/2005, de 9 de Novembro define os princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos; a elaboração de Plano de Recuperação para os alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer área curricular disciplinar ou não disciplinar; e o Plano de Desenvolvimento para aqueles alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem. A pedagogia diferenciada na sala de aula aparece como modalidade a ser implementada.

Já em 2008, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, legisla no sentido de se promover a igualdade de oportunidades, de valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino, visando desse modo o sucesso educativo de todas as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais. Este Decreto-Lei estabelece normas para a elaboração do Programa Educativo Individual (Artigo 8º), que é um “documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação... documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo”.

Neste mesmo decreto, o artigo 14º refere que, ao aluno que apresente Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição.

E no artigo 16º é abordada a adequação do processo de ensino e de aprendizagem que integra medidas educativas de diferenciação pedagógica que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente o apoio pedagógico personalizado, as adequações curriculares individuais, a adequação do processo de matrícula, a adequação do processo de



avaliação, a implementação de um currículo específico individual ou, ainda, o recurso a tecnologias de apoio.

Para além disso, foram introduzidas alterações que contemplam as especificidades das Regiões Autónomas. O Decreto Legislativo Regional nº33/2009/M, de 31 de Dezembro, estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira, enquanto o Decreto Legislativo Regional nº17/2015/A, de 22 de Junho, estabelece o regime jurídico da educação especial e do apoio educativo na Região Autónoma dos Açores.

### *1.1.3 Tipologia das Necessidades Educativas Especiais*

Relativamente à tipologia das Necessidades Educativas Especiais, podemos encontrar diferentes tipos.

As Necessidades Educativas Especiais ligeiras são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e é realizada de acordo com as características do aluno, num determinado momento do seu percurso escolar. Geralmente, podem manifestar-se como problemas ligeiros na leitura, escrita ou matemática ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico ou socioemocional. A resposta educativa a estas problemáticas geralmente exige uma modificação parcial do currículo escolar e/ou dos ambientes onde o aluno se move, adaptando-os às características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento e percurso educacional (Correia, 1999).

As Necessidades Educativas Especiais significativas são aquelas em que a adequação/adaptação do currículo é generalizada, numa ou mais áreas académicas e/ou socioemocional, sendo objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar. Neste grupo, encontramos as crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Abrangem, portanto, problemas do foro sensorial, intelectual, processológico (problemas no processamento de informação), físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados ao desenvolvimento e à saúde do indivíduo (Correia, 1999).

Aqui encontramos um conjunto de categorias específicas, todas elas relacionadas com um possível insucesso escolar e/ou socioemocional da criança ou adolescente que nelas se enquadre. Elas incluem, por ordem decrescente das suas prevalências, as dificuldades de aprendizagem específicas, os problemas de comunicação, os problemas intelectuais (deficiência mental), as perturbações emocionais e do comportamento, a multideficiência, a deficiência auditiva, os problemas motores, os problemas de saúde, a deficiência visual, as perturbações do espectro do autismo, a surdo-cegueira e o traumatismo craniano (Correia, 1999).

Este misto de categorias específicas enquadra-se num conjunto mais abrangente que será descrito de seguida para dar uma ideia mais precisa da população em causa (Correia, 1999).

No grupo das Necessidades Educativas Especiais de carácter intelectual, geralmente encontramos as crianças e adolescentes com problemas intelectuais/deficiência mental, ou seja, aqueles indivíduos cujos problemas acentuados no seu funcionamento intelectual e comportamento adaptativo lhes causam problemas globais na aprendizagem, quer ela seja académica, quer social (Correia, 1999).

Por sua vez, os alunos com problemas processológicos (processamento de informação), derivados de problemas relacionados essencialmente com a receção, organização, retenção e expressão de informação, são geralmente designados por alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Embora esta categoria seja de difícil definição, ela caracteriza-se, em geral, por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do indivíduo (inteligência na média ou acima da média) e a sua realização escolar que é abaixo da média numa ou mais áreas académicas, mas nunca em todas, como geralmente é o caso dos indivíduos com problemas intelectuais/deficiência mental. Em termos etiológicos, tem sido difícil também encontrar consenso entre os autores, embora cada vez mais se relacionem as dificuldades de aprendizagem específicas com uma disfunção no sistema nervoso central, partindo-se, portanto, do princípio que a sua origem será neurológica (Correia, 1999).

Na categoria das Necessidades Educativas Especiais de carácter emocional enquadram-se todos os alunos cuja problemática emocional ou comportamental indicia comportamentos de tal forma desapropriados que levam à disrupção dos ambientes em que eles se inserem. Embora ainda prevaleça a controvérsia quanto à definição e terminologia mais corretas, esta categoria engloba essencialmente o grupo de alunos

cujas perturbações são de tal maneira graves que põem em causa quer o seu sucesso escolar quer, mesmo, a sua segurança e a daqueles que os rodeiam. Nela se incluem as psicoses, as esquizofrenias e quaisquer outros problemas graves de comportamento (Correia, 1999).

Nas Necessidades Educativas Especiais de carácter físico e de saúde, vamos encontrar os alunos cujos problemas motores lhes podem criar impedimentos vários. Este grupo de alunos engloba todos aqueles cujas capacidades físicas foram alteradas por qualquer problema de origem orgânica ou ambiental, vindo a provocar-lhes incapacidades do tipo manual e/ou de mobilidade. As categorias mais comuns deste grupo são a paralisia cerebral, a espinha bífida (spina bífida) e a distrofia muscular, embora possamos encontrar outros problemas motores derivados de problemas respiratórios graves, amputações, poliomielite e, até, acidentes que venham a afetar os movimentos de um indivíduo. No grupo dos problemas sensoriais incluem-se, principalmente, os alunos cujas capacidades visuais ou auditivas estão afetadas. Assim, no que diz respeito à visão, podemos considerar duas subcategorias: os cegos e os amblíopes (visão reduzida). Os cegos são aqueles cuja incapacidade os impede de ler, seja qual for o tamanho da letra, sendo que, para ler, usam o sistema Braille. Os amblíopes, mesmo tendo em conta o grau de severidade do problema, são capazes de ler desde que se efetuem modificações no tamanho das letras. Quanto aos problemas de audição, também eles se dividem em duas subcategorias: os surdos e os hipoacústicos. Os surdos são aqueles cuja perda auditiva é de 90 decibéis ou superior, requerendo qualquer tipo de comunicação alternativa como, por exemplo, a língua gestual. Os hipoacústicos são aqueles cuja perda auditiva se situa entre os 26 e os 89 decibéis, requerendo qualquer tipo de aparelho de amplificação para facilitar a audição (Correia, 1999).

Para além dos grupos mencionados, considerados como tradicionais, há ainda um conjunto de crianças e adolescentes que, a partir de 1990, começaram a receber uma atenção especial por parte das instituições educacionais. São eles os que apresentam problemas relacionados com a saúde que podem originar insucesso escolar, problemas geralmente categorizados como problemas de saúde e que incluem condições como diabetes, asma, hemofilia, cancro, SIDA, epilepsia, desordem por défice de atenção/hiperatividade, entre outros (Correia, 1999).

Em primeiro lugar referir os indivíduos que apresentam problemas provocados por traumatismo craniano, tradicionalmente associados às categorias dos problemas intelectuais/deficiência mental, dificuldades de aprendizagem específicas e perturbações emocionais; em segundo lugar há ainda a considerar um grupo de indivíduos, cujas prevalências têm vindo a aumentar, que, devido a um conjunto de características muito próprias, manifestadas logo nos primeiros três anos de vida, são classificados de indivíduos com autismo (Correia, 1999).

Dado que nesta investigação, temos um participante com dificuldades de aprendizagem e outro com perturbação do espectro do autismo, iremos agora focar-nos na explicação destas duas condições.

#### *1.1.3.1 Dificuldades de Aprendizagem*

O conceito de Dificuldades de Aprendizagem surgiu da falta de entendimento sobre a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente com desenvolvimento típico, experimentava constantemente insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tais como a leitura, a escrita ou o cálculo (Correia, 2004).

Apesar da multiplicidade de definições, a definição de Dificuldades de Aprendizagem apresentada pelo National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) é a que reúne maior consenso a nível internacional (Fonseca, 2004; Correia, 2004), referindo-se a um grupo heterogéneo de desordens que se manifestam por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas, podendo coexistir problemas na autorregulação do comportamento, na atenção, na perceção e na interação social.

Apesar das Dificuldades de Aprendizagem poderem ocorrer conjuntamente com outras deficiências (nomeadamente deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio socioemocional) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais ou instrução pedagógica insuficiente ou inadequada), elas não são o resultado de tais condições (Fonseca, 2004).

Na prática, ao nível de idade escolar, o processo de avaliação das Dificuldades de Aprendizagem pode ser iniciado quando a criança não aprende a ler, a soletrar, a escrever ou a calcular, ou seja, quando existe uma discrepância entre o potencial de aprendizagem e os resultados escolares. Ao nível pré-escolar, como a criança ainda não teve a oportunidade de falhar nas atividades académicas, esta problemática é

identificada através de dificuldades ao nível do desenvolvimento, reveladas nas tarefas típicas para esta idade. Em ambos os casos esta avaliação deverá ser sempre acompanhada de um despiste mental (para detetar, por exemplo, défices ao nível da perceção visual, dos processos linguísticos, da atenção ou da memória), sensorial (para averiguar défices ao nível da receção dos estímulos) e motor (nomeadamente ao nível das dificuldades na motricidade fina que impedem o aluno de escrever o que o professor diz; Fonseca, 2004).

As Dificuldades de Aprendizagem são diagnosticadas quando o rendimento individual nas provas habituais de leitura, aritmética ou escrita é substancialmente inferior ao esperado para a faixa etária, nível de escolaridade ou nível intelectual (APA, 2002).

Estas dificuldades de aprendizagem interferem significativamente com o rendimento escolar ou com as atividades da vida quotidiana que exigem aptidões de leitura, aritmética ou escrita, pelo que os indivíduos com Dificuldades de Aprendizagem apresentam frequentemente desmoralização, baixa de autoestima e défices nas aptidões sociais (APA, 2002).

Existem diferentes modelos teóricos que oferecem diferentes explicações sobre os fatores associados às Dificuldades de Aprendizagem. Assim, de acordo com Martin (1994, cit. in Cruz, 1999), as três teorias mais explicativas, mais representativas e mais universalmente aceites são as (a) teorias baseadas num enfoque neurofisiológico, (b) teorias perceptivo-motoras e as (c) teorias psicolinguísticas e cognitivas. No que se refere às primeiras, tenta-se encontrar uma relação entre os diversos problemas e as disfunções ou lesões do sistema nervoso central, ou seja, esta perspetiva entende o comportamento humano em função do funcionamento neurológico e cerebral do indivíduo. Baseando-se no pressuposto que o desenvolvimento motor e perceptivo é um pré-requisito para o desenvolvimento conceitual e cognitivo, o segundo grupo de teorias tenta relacionar as Dificuldades de Aprendizagem com uma série de deficiências de tipo motor e perceptivo que existem nos indivíduos. Por último, as teorias psicolinguísticas e cognitivas, consideram que as Dificuldades de Aprendizagem são devidas a deficiências nas funções de processamento psicológico, ou seja, insuficiências referentes aos processos pelos quais a informação sensorial é codificada, armazenada, elaborada e recuperada.

Apesar de já terem sido propostos muitos fatores associados às Dificuldades de Aprendizagem, eles podem ser agrupados em fatores extrínsecos (aspetos do contexto

em que esta se insere) e fatores intrínsecos (os aspetos anteriormente abordados ao nível da pessoa; Cruz, 1999). Ao nível dos fatores externos, devem ser consideradas as características do contexto familiar (nomeadamente a qualidade das interações, os estilos parentais e as atitudes dos outros significativos da criança), do contexto sociocultural ((des)igualdades entre as culturas dos diferentes microssistemas da pessoa em desenvolvimento (por exemplo, a casa ou a escola) e, por último, aspetos mais englobantes a nível macrossistémico (por exemplo, políticas educativas) que condicionam a qualidade dos processos proximais que ocorrem a nível macrossistémico (Jones, 1995).

Deste modo, assume particular importância a escolha de um modelo de intervenção eclético que considere a criança e o meio global ou ecológico onde ela se insere (escola, família, sociedade; Jones, 1995).

#### *1.1.3.2 Perturbação do Espetro do Autismo*

O autismo foi descrito pela primeira vez como uma síndrome bem definida, em 1943, por Leo Kanner, tendo ele identificado três aspetos comuns aos vários casos de autismo que observou: (1) problemas ao nível das relações sociais; (2) problemas ao nível da comunicação e linguagem; (3) persistência na manutenção da invariabilidade das suas rotinas, condição que estaria presente desde o nascimento ou que apareceria nos primeiros meses de vida (Aguiar, 1997).

O tipo de sintomatologia que caracteriza o autismo, associado ao pensamento psicanalítico, dominante na época, levou à aceitação generalizada de que o autismo era um distúrbio emocional com início precoce. Dado que o autismo se caracterizava por um isolamento e incapacidade para partilhar interesses e atividades com os outros, vários psicanalistas atribuíram a causa do autismo ao estilo de relação afetiva “fria” e “distante” que a mãe estabelecia com o bebé desde o seu nascimento. Assim, o tratamento indicado nestas situações era a terapia psicanalítica para os pais e para a criança. Estas intervenções originaram fenómenos de culpabilização parental, muitas vezes desfavorável à evolução terapêutica dos casos (Aguiar, 1997).

Os primeiros estudos epidemiológicos, que surgiram no início dos anos 60, estabelecem uma relação entre o autismo e alterações biológicas, evidenciando a natureza biológica (e não afetiva) deste síndrome. Simultaneamente, desenvolveram-se os métodos de modificação do comportamento que passam a substituir as terapias

psicanalíticas que entretanto revelaram ser ineficazes no tratamento do autismo. Por esta altura, reconheceu-se que a aprendizagem destas crianças estava comprometida em várias áreas (cognitiva, comunicativa, social, afetiva e imaginativa) e que elas necessitavam de instrução sistemática e intensiva nestas áreas de desenvolvimento (Aguilar, 1997).

Atualmente, o autismo é indiscutivelmente encarado como um problema desenvolvimental com base orgânica. A investigação científica tem-se centrado na sua natureza quer em termos biológicos (causa), quer em termos psicológicos (défices desenvolvimentais; Aguilar, 1997).

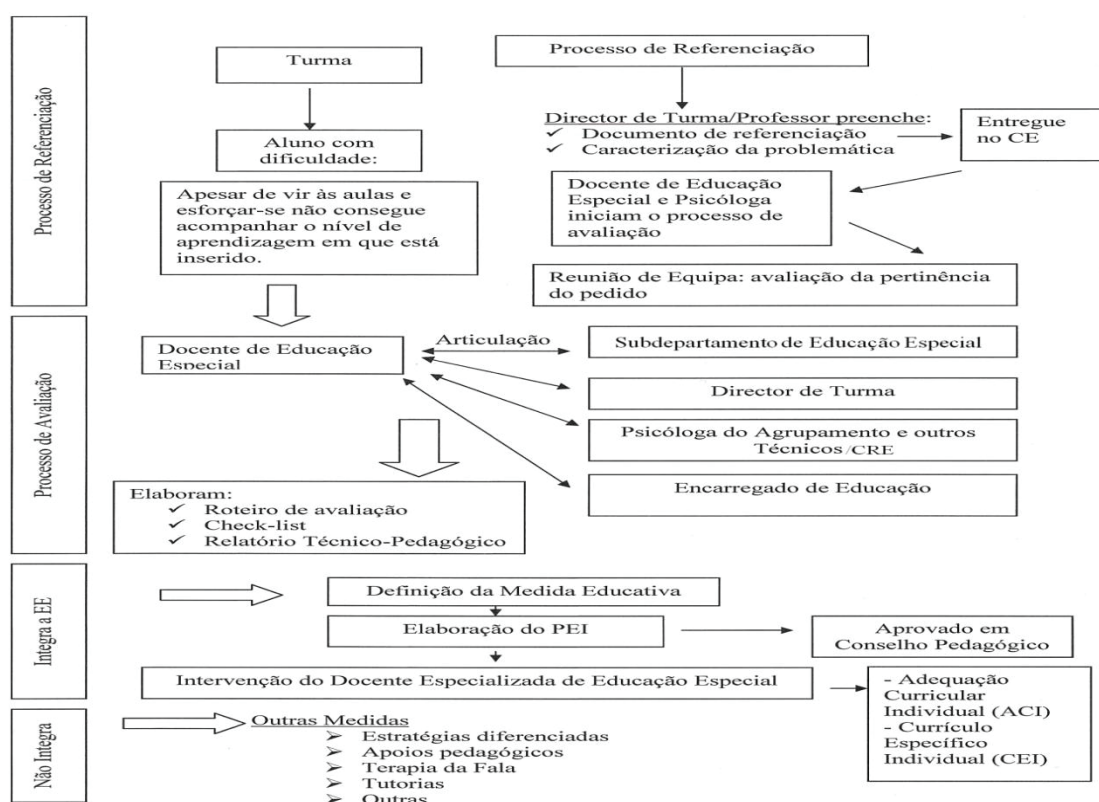
#### *1.1.4 Processo de referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais*

A sinalização dos alunos com necessidades educativas especiais consiste na deteção e comunicação de situações ou sinais de alerta que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente e é iniciada quando existe uma suspeita da eventual existência de necessidades educativas especiais, que careçam de intervenção no âmbito da educação especial.

A sinalização, formalizada através do preenchimento do Formulário de Referenciação (cf. Anexo 1) pode ser realizada por iniciativa de qualquer interveniente na educação do aluno (pais, encarregados de educação, concelho executivo da unidade orgânica frequentada pelo aluno, dos docentes ou de outros técnicos que mantenham contacto profissional com o aluno ou que tenham conhecimento da eventual existência de uma necessidade educativa especial).

Posteriormente, competindo ao conselho executivo o desencadeamento dos procedimentos que levarão à tomada de decisão no âmbito do processo de avaliação, este solicita ao Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), em articulação com o Departamento de Educação Especial, a avaliação das crianças ou jovens sinalizados e a elaboração do respetivo Relatório Técnico Pedagógico (RTP), onde é identificado o perfil de funcionalidade do aluno, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão para crianças e jovens (CIF-CJ, abordada em pormenor mais à frente), tendo em conta a atividade e participação, as funções e estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras que, a nível dos fatores ambientais, influenciam essa mesma funcionalidade.

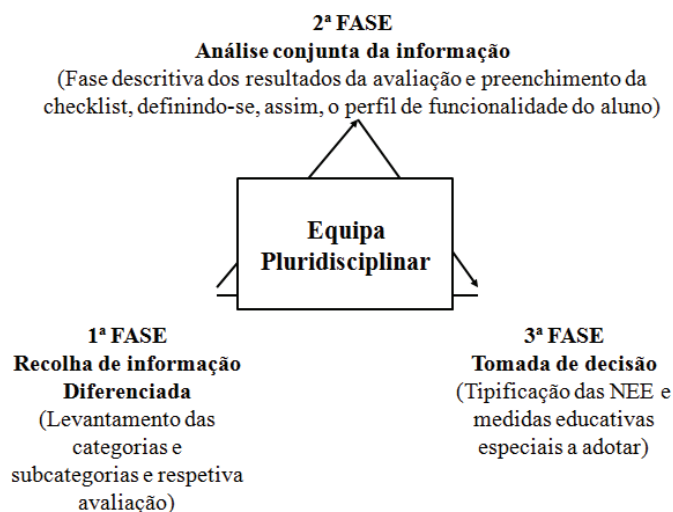
O relatório deverá ainda explicar as razões que determinam, ou não, as necessidades educativas especiais e a sua tipologia, dependendo da área comprometida (sensorial, cognitiva, da comunicação, emocional e da personalidade, motora e da saúde Física), bem como as medidas do relatório e as adaptações curriculares de que o aluno deva beneficiar, que servirão de base ao encaminhamento para o docente destacado para o apoio na área da Educação Especial especificada e à elaboração do Projeto Educativo Individual (PEI).



**Figura 1.** Processo de referência dos alunos com necessidades educativas especiais (Fonte: cedido pela Dra. Manuela Unas, Coordenora do Departamento de Educação Especial do Agrupamento de Escolas D. Sancho I).

A avaliação das Necessidades Educativas Especiais, como qualquer processo de avaliação, envolve três fases distintas que entre si se complementam de modo a formar um todo coerente.





**Figura 2.** Processo de avaliação / intervenção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Neste processo, deveremos não só fazer uma avaliação por técnicos de diferentes formações para se aferir da necessidade de aplicação da modalidade de Educação Especial, como também ouvir a família e outros cuidadores e, sempre que possível, a própria criança.

Nesta primeira fase, de recolha de informação, deve planificar-se a recolha de informação diferenciada, nomeadamente perceber a informação que já existe sobre o aluno para, posteriormente, decidir-se se há ou não lugar a avaliação, o que avaliar, quem avalia e como se avalia.

Numa segunda fase, de análise conjunta da informação, após a elaboração do relatório técnico-pedagógico, no qual se decide se o aluno é encaminhado para apoio educativo (como é o caso da participante B.O. deste estudo) ou se integra a Educação Especial (como é o caso do participante C.C.V. da presente investigação), serão analisados todos os documentos existente sobre o aluno e irá ser definido o seu perfil de funcionalidade (por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, CIF), percebendo o que este já é capaz de fazer em determinadas condições e o que poderemos fazer para o levar a alcançar níveis superiores de desempenho.

#### *1.1.4.1 Classificação Internacional de Incapacidade, Funcionalidade e Saúde (CIF)*

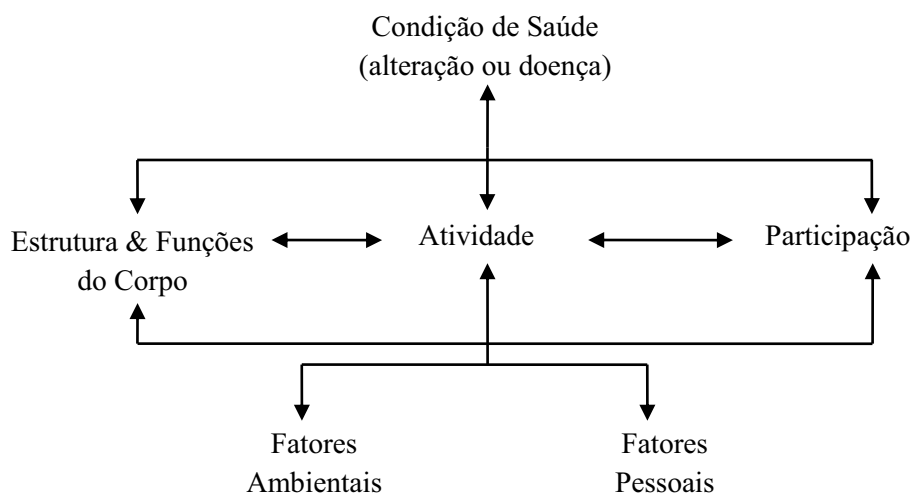
A CIF é um instrumento de classificação que se baseia numa perspectiva biopsicossocial do desenvolvimento, realçando que a funcionalidade/incapacidade resultaria da interação entre componentes biológicas da saúde e as características dos contextos da experiência do indivíduo, resultando em diferentes níveis de participação (WHO, 2007).

Deste modo podemos encontrar crianças que, embora inseridas num mesmo grupo diagnóstico, têm desempenhos diferentes. Assim, depois de avaliarmos uma criança, nos seus diferentes contextos, é deveras importante traçar o seu perfil funcional, que nos permitirá comparar a *capacidade* (aquilo que a criança consegue fazer se lhe forem proporcionadas todas as condições para otimizar a sua participação) e o *desempenho* (o que ela faz no meio em que está inserida). Para além disto, a CIF também nos permite obter conclusões acerca da sua evolução ao longo do tempo, compará-la com outras crianças da sua faixa etária, permitindo-nos igualmente delinear objetivos de intervenção e até ajustá-los no decorrer da implementação da intervenção (WHO, 2007).

Esta abordagem implica que, em termos de política educativa, se privilegiem as ações e intervenções direcionadas para a promoção de meios de acesso e de fatores geradores de competências, de atitudes sociais e políticas positivas que conduzam à criação de oportunidades de participação e ao estabelecimento de interações positivas entre a pessoa e o meio, afastando-se, assim, da perspetiva estritamente reabilitativa e de tratamento centrado na pessoa (WHO, 2001; United Nations, 2001).

A funcionalidade humana é classificada pela CIF com base em três níveis: funcionalidade ao nível do corpo ou de partes do corpo (Funções e Estruturas do corpo), da pessoa no seu todo (Atividades) e desta, integrada num contexto social (Participação) em interação com fatores dos contextos naturais (Fatores Ambientais) da pessoa (SNRIPD, 2005).

A figura seguinte ilustra graficamente o modelo multidimensional e interativo de incapacidade e funcionalidade, como resultante da interação entre a condição de saúde da pessoa e os fatores contextuais (ambientais e pessoais; SNRIPD, 2005).



**Figura 3.** Interações entre os componentes da CIF (WHO, 2001).

Assim, depois de trabalhada toda a informação, na terceira e última fase, são traçados os objetivos da intervenção que terão por base as etapas de desenvolvimento em diferentes áreas, os objetivos curriculares de cada ano e ciclo de escolaridade ou, ainda, as condições ambientais consideradas mais adequadas para uma efetiva melhoria da funcionalidade presente do indivíduo, a tomada de decisão para planificação da intervenção educativa deverá ter por base o perfil de funcionalidade do aluno que irá guiar a construção do projeto educativo individual e as modificações que serão necessárias introduzir no processo de ensino-aprendizagem, através da aplicação das medidas de educação especial consideradas mais adequadas.

De entre as medidas educativas disponíveis, prevista no Decreto-lei 3/2008, anteriormente mencionado, destacam-se o Apoio Pedagógico Personalizado (APP), as Adequações Curriculares Individuais (ACI), as Adequações no Processo de Matrícula (APM), as Adequações no Processo de Avaliação (APA), o Currículo Específico Individual (CEI) e as Tecnologias de Apoio (TA), que descreveremos em seguida.

Assim, o Apoio Pedagógico Personalizado (APP) consiste no (a) reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, ao nível da organização do espaço e das atividades; no (b) estímulo e o reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem; na (c) antecipação e no reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no âmbito do grupo ou turma; e no (d) reforço e desenvolvimento de competências específicas. Esta medida apenas requer a intervenção direta do docente

de educação especial, quando, no PEI do aluno, se preveja a necessidade de realizar atividades que se destinam ao reforço e desenvolvimento de competências específicas, não passíveis de serem realizadas pelo docente responsável pelo grupo, turma ou disciplina. O apoio definido nas alíneas a), b) e c) é prestado pelo professor da disciplina, o apoio definido na alínea d) é prestado consoante a gravidade da situação e a especificidade das competências a desenvolver pelo professor de educação especial e/ou de disciplina.

No que respeita às adequações curriculares individuais estas traduzem-se em adequações de âmbito curricular, que não põem em causa o currículo comum no ensino básico e as(os) metas/objetivos essenciais das disciplinas no Secundário. Consistem, portanto, na introdução de disciplinas ou áreas curriculares específicas (Língua gestual portuguesa, Português como segunda língua, para alunos surdos (LP2), leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão, atividade motora adaptada, sistemas de comunicação aumentativa e alternativa; tecnologias de apoio, entre outras, na introdução de objetivos e conteúdos intermédios, nas disciplinas curriculares e não curriculares, previstas, em função das competências terminais de ciclo ou curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos; na dispensa das atividades sempre que o nível de funcionalidade dificulte acentuadamente, ou impossibilite, a sua execução e as tecnologias de apoio não forem suficientes para permitir a sua execução. Estas adequações, partindo de objetivos menos ambiciosos, devem definir, claramente, os conteúdos a trabalhar, os objetivos específicos, as estratégias /atividades diversificadas, o material pedagógico adequado e os tempos de aprendizagem.

Quanto às adequações no processo de matrícula, esta medida determina que os alunos possam frequentar o jardim-de-infância ou escola independentemente da sua área de residência; frequentar unidades e escolas de referência fora da área de residência; usufruir de um pedido de adiamento de matrícula na entrada para o 1º ano do ensino básico; fazer a matrícula por disciplinas no 2º, 3º ciclo e secundário (desde que não seja alterada a sequencialidade do regime educativo comum).

Para os alunos com Adequações no Processo de Avaliação, a avaliação segue as normas definidas para os diferentes níveis e anos de escolaridade. No entanto, os alunos podem usufruir de adequações. Esta medida determina que os alunos possam usufruir de alterações ao nível do tipo de prova e do recurso a instrumentos de avaliação

diversificados, de modalidade(s) de avaliação a valorizar e de condições especiais de avaliação (formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local da mesma). O PEI deve espelhar o tipo de adequações a efetuar no processo de avaliação dos alunos com NEE.

O Currículo Específico Individual (CEI) é uma medida educativa que prevê alterações significativas no currículo comum, fazendo com que os alunos, a quem foi aplicado, não possam prosseguir estudos de nível acadêmico. No final do ciclo de estudos, os alunos obtêm meramente uma certificação de frequência. É o nível de funcionalidade do aluno que determina o tipo de modificações a realizar no currículo e deverá dar resposta às necessidades mais específicas daquele. Este tipo de currículos assenta numa perspetiva curricular funcional e tem por objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e de autonomia, aspetos fundamentais à sua participação numa variedade de contextos de vida. Estas alterações podem traduzir-se na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros, na eliminação de objetivos e conteúdos, na introdução de conteúdos e objetivos complementares referentes a aspetos bastante específicos (comunicação não verbal e utilização de tecnologias de apoio no âmbito da comunicação, mobilidade e acessibilidade) ou na eliminação de áreas curriculares. Nestes currículos devemos ter presente uma perspetiva funcional e a dinamização de atividades úteis para a vida presente e futura (pós-escolar) do aluno. A seleção das competências a desenvolver também deverá ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos de vida do aluno e a aprendizagem das competências definidas deve ser, sempre que possível, realizada nos contextos reais, por forma a dar-lhes significado. De realçar que as atividades devem estar relacionadas, sempre que possível, com a idade cronológica e interesses do aluno. Os alunos com CEI não estão sujeitos às matrizes curriculares definidas para os restantes alunos. Podem usufruir de disciplinas com conteúdos programáticos, objetivos gerais, objetivos específicos e desenvolver atividades que se afastam do currículo comum, denominadas “disciplinas não curriculares”, que melhor se adequem ao seu perfil de funcionalidade. Pelas suas implicações, tanto ao nível do tipo de aprendizagens como da certificação, a opção por este tipo de currículo deve ser muito bem ponderada, exigindo uma avaliação rigorosa, competindo ao Órgão de Gestão e Departamento da Educação Especial orientar e assegurar o seu desenvolvimento.

As tecnologias de apoio consistem num conjunto de dispositivos e equipamentos cujo objetivo é o de compensar uma limitação funcional e facilitar um modo de vida independente. Constituem um elemento facilitador do desempenho e participação do aluno nas atividades em diferentes domínios (aprendizagem, vida social e profissional. Podem ser utilizadas em áreas tão diferentes como cuidados pessoais e higiene, mobilidade, adaptações para mobiliário e espaço físico, comunicação, informação e sinalização ou recreação.

Apresentadas as medidas educativas, é necessário frisar que estas podem ser cumulativas, com exceção das Adequações Curriculares Individuais e do Currículo Específico Individual.

De acordo com Despacho Normativo n.º 7-B/2015 (art.º 18º, ponto 2) e o Despacho Normativo n.º 1-H/2016 (art.º 18º, ponto 3), os alunos com necessidades educativas especiais podem usufruir de adequações na constituição de turma (máximo 20 alunos) e 2 alunos com NEE por turma, desde que expresse essa necessidade no PEI ou no Relatório Circunstanciado.

Adicionalmente, para alunos mais velhos, pode ser necessária a construção de um Plano Individual de Transição (PIT) que se aplica a alunos que apresentem NEE de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, devendo a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o PEI com um PIT. A elaboração do PIT passa, numa primeira fase, por conhecer os desejos, interesses, aspirações e competências do jovem. Na posse destes dados, deverá ser feito o levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade onde o jovem está inserido e procurar oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real. Inventariadas as possibilidades de formação ou estágios, devem ser identificadas as competências requeridas (competências académicas, pessoais e sociais). Após este levantamento, devem ser estabelecidos protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem vai realizar formação ou estágio, devendo definir-se as tarefas que vai desenvolver, as competências a adquirir e o suporte a disponibilizar, quando necessário, para a realização das tarefas.

Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos. Para este efeito devem ser seguidas as normas de emissão e utilizados os formulários legalmente fixados para o sistema de ensino.

## 1.2 Diferenciação Pedagógica e Curricular

Atualmente assiste-se a um aumento da heterogeneidade dos alunos dentro da mesma sala de aula, seja ao nível do estilo de aprendizagem, dos conhecimentos manifestados ou até do ano de escolaridade que frequentam. Dada esta heterogeneidade surgiu a necessidade de ter em conta as diferenças individuais, no contexto da sala de aula (Altet, 1999).

Deste modo, é imprescindível considerar a individualidade do aluno de forma a promover o seu pleno desenvolvimento. Isto significa que se diferenciem métodos pedagógicos e que se flexibilizem currículos.

### *1.2.1 Definição de Diferenciação Pedagógica*

O conceito de diferenciação pedagógica não é recente, pelo menos no que se refere à sua importância, embora esta tenha vindo a crescer acompanhada naturalmente de alterações (Santos, 2008).

Podemos designar “diferenciação pedagógica” como o conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino-aprendizagem às diferenças importantes inter e intraindividuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos (Canavarro, 2011).

Como já foi referido no ponto anterior existem documentos legais que consagram medidas de apoio pedagógico e educativo numa perspetiva diferenciada, ao nível de uma organização da escola para a diferenciação, bem como estratégias mais específicas de diferenciação pedagógica. Ao abrigo do quadro normativo, a pedagogia diferenciada é feita em sala de aula de acordo com um documento preenchido pelo Conselho de Turma, quando deteta um aluno com maiores dificuldades e que não faz parte da lista de alunos com Necessidades Educativas Especiais (Cadima, 1997).

Quando se fala em alunos com necessidades educativas especiais esta gestão curricular flexível assume ainda maior importância, permitindo uma progressiva adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola, de cada turma e de cada aluno em particular, devendo ter sempre por base os dados obtidos através de uma avaliação abrangente, compreensiva e fundamentada dessas mesmas necessidades educativas especiais.

A flexibilidade e diversidade do currículo têm como objetivo promover alterações graduais nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, de forma a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas decorrentes da diversidade dos contextos escolares. O importante é que os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo (Alonso, 2000).

A flexibilização do currículo permite dar resposta a cada caso evitando conteúdos e estratégias predefinidas, possibilitando adaptações de conteúdos ao estilo e ritmo de aprendizagem de cada aluno (UNESCO, 2001).

A avaliação permitir-nos-á assim avançar para uma planificação da intervenção educativa numa perspetiva cada vez mais inclusiva na medida em que, ao não se centrar exclusivamente nos problemas dos alunos e ao permitir pôr em causa uma série de fatores de natureza contextual, facilitará uma eventual reestruturação dos mesmos com base num ensino pautado pelos princípios da diferenciação, adequação e flexibilização os quais vão ao encontro de um ensino de qualidade para todos os alunos.

### *1.2.2 Estratégias de Diferenciação Pedagógica*

Os princípios anteriormente enunciados terão que ser operacionalizados através de estratégias de diferenciação pedagógica que se traduzem pela regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem o que passa pela seleção apropriada de métodos de ensino adequados aos estilos de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo, o que vai exigir de cada professor a capacidade de pôr em prática uma grande diversidade de atividades, métodos e estratégias que contemplem desde o grande grupo ao aluno individual e que requerem diferentes formas de organização do espaço, do tempo e dos materiais.

No caso dos alunos identificados com Necessidades Educativas Especiais as modificações a introduzir nos respetivos processos de ensino/aprendizagem ir-se-ão inserir, por um lado, no âmbito das estratégias de diferenciação pedagógica acima referenciadas e, por outro, na introdução de medidas do regime educativo especial as quais implicam, necessariamente, modificações mais profundas no currículo comum.

Para o efeito terão que se ter em consideração os componentes essenciais do currículo passíveis de serem sujeitos a modificações, devendo estas partir sempre de um menor para um maior afastamento do currículo comum, ou seja, de adequações ligeiras ao nível da organização e disposição do espaço, até adequações mais profundas ao nível



dos objetivos e conteúdos, passando por adequações ao nível das estratégias e das atividades a desenvolver, dos recursos educativos a afetar, dos momentos, formas e critérios de avaliação a utilizar e a estruturação do tempo dedicado às aprendizagens.

Por um lado, focando-nos no Aluno e tendo em conta as diferentes aptidões, estilos de aprendizagem, os interesses e paixões, entre outros, podemos diferenciar o conteúdo, o processo, o produto ou o ambiente de aprendizagem.

Ao nível da aptidão o professor deve tentar perceber como é que os alunos agem na sala de aula, qual a sua capacidade de leitura, o seu ritmo de aprendizagem, o grau de dependência do professor ou independência, os seus interesses e paixões, do que gostam ou qual o seu estilo de aprendizagem.

Dentro de uma sala de aula podemos encontrar alunos, tenham eles necessidades educativas especiais ou não, com diferentes formas de processamento da informação e, consequentemente, com diferentes estilos de aprendizagem.

Alguns estudantes são minuciosos observadores, outros preferem ouvir atentamente e são mais musicais, outros ainda compreendem melhor quando são explorados os movimentos, como o desporto ou a dança... Cada um deles tem diferentes estratégias para solucionar problemas, elaborar conclusões e assimilar conteúdos. Estas estratégias são também chamadas de Estilos de Aprendizagem, as quais, de acordo com Cerqueira (2000), se referem ao estilo que um indivíduo manifesta quando se confronta com uma tarefa de aprendizagem específica. Tratar-se-ia de uma predisposição do aluno em adotar uma estratégia particular de aprendizagem, independentemente das exigências específicas das tarefas. Caberá então ao professor conhecer cada um deles e as suas formas de aprender, os seus métodos de assimilação do conhecimento ou memorização, para conseguir oferecer-lhes o mesmo conteúdo de diferentes formas, dando oportunidade a todos de assimilar e aprender o conteúdo.

Na literatura, os estilos de aprendizagem são apresentados de diferentes formas e classificações. Dentre estas forma destaca-se o método VAC (Visual, Auditivo e Cinestésico) que é baseado nos sentidos e responde com eficiência às expectativas e exigências da escola. Esta teoria VAC foi desenvolvida por Fernald e Keller e Orton-Gillingham e pressupõe que a aprendizagem ocorre por meio dos sentidos visual, auditivo e tátil, ou seja, a maioria dos estudantes possuiu um estilo preponderante ou predileto para aprender os conteúdos das mais variadas disciplinas, podendo ainda haver alguns em que há a mistura equilibrada dos três estilos: visual, auditivo e cinestésico.

Assim, no Estilo Visual, estão os estudantes que possuem habilidades de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos visualmente. A partir da visualização das imagens, é possível estabelecer relações entre ideias e abstrair conceitos.

Por sua vez, o Estilo Auditivo é utilizado por estudantes que possuem habilidades de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos pela palavra falada, sons e ruídos, organizando as suas ideias, conceitos e abstrações a partir da linguagem falada.

Por último, o Estilo Cinestésico engloba estudantes que possuem habilidades de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos pelo movimento corporal.

Posto isto, e conhecendo o estilo de aprendizagem de cada aluno, podemos diferenciar os conteúdos, o que os alunos aprendem, proporcionando-lhes várias opções de acesso à informação. Para tal, podemos recorrer aos interesses dos alunos para organizar as estratégias de ensino, textos e materiais diversificados e em diversos formatos, ao trabalho de pares e em pequeno grupo, a organizadores da aprendizagem, a atividades de remediação, de exploração e/ou de desenvolvimento.

Podemos ainda introduzir mudanças no processo e nas atividades, implementando estratégias através das quais os alunos processam ou atribuem sentido às aprendizagens e competências. Isto implicará o recurso às mais diversas opções de apresentação e de exploração, tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos, o seu estilo de aprendizagem e os seus interesses.

Por último, podemos diferenciar ao nível dos produtos, referindo-nos aos meios e formas utilizados pelos alunos para demonstrarem a compreensão dos conteúdos ensinados. Esta diferenciação ao nível dos produtos das aprendizagens pode assumir as mais diversas formas, não apenas a nível dos testes, mas também através de relatórios, trabalhos de pesquisa, esquemas, diagramas, role-plays, picture dictionaries, relatórios de leitura, biografias, etc.

Por outro lado, focando-nos no Professor, podemos planear aulas diferenciadas baseadas ao nível da preparação, partindo do básico ao mais complicado, pois quando uma ideia é nova para alguns alunos, ou diz respeito a uma área na qual não são muitos fortes, estes, por vezes, necessitam de informação adicional clara e apresentada de forma simples. Por esse motivo, o material e as tarefas deverão ser básicas, ou seja, simples e apresentadas de forma que ajude os alunos a construir uma base de

entendimento sólida. Quando algo já está suficientemente claro ou trata-se de uma área na qual estão à vontade, devem avançar rapidamente.

De igual modo, o professor deverá partir do concreto para o abstrato, pois os alunos precisam de se familiarizar com a informação ou material essencial sobre uma determinada área de estudo antes de poderem analisar com sucesso as suas implicações, significados ou interligações.

Também é fundamental preparar atividades partindo de uma menor autonomia para uma maior autonomia. Assim, a necessidade de os alunos desenvolverem a sua autonomia costuma recair numa das 4 etapas: (1) Construção de capacidades: quando os alunos necessitam de desenvolver a capacidade de fazer escolhas simples, desenvolver tarefas a curto prazo e usar indicações de forma adequada; (2) Autonomia estruturada: quando os alunos fazem escolhas a partir de opções pensados pelos professores, seguem delimitações de tempo designadas e utilizam a autoavaliação segundo critérios pré-estabelecidos para concluir tarefas a mais longo prazo e mais complexas; (3) Autonomia partilhada: quando os alunos criam problemas que devem ser resolvidos, planificam tarefas, estabelecem delimitações de tempo e critérios de avaliação; e, por último, (4) Autonomia autorregulada: quando os alunos planificam, executam e avaliam os seus próprios trabalhos e pedem ajuda ao feedback apenas quando necessário (Tomilson, 1993).

No planeamento de aulas diferenciadas baseadas ao nível no interesse deve relacionar-se a aprendizagem com temas anteriores e com o próprio dia-a-dia dos alunos, com vista a obter níveis de motivação mais elevados.

Abordando agora as competências de literacia, tão valorizadas em contexto escolar, pode dizer-se que, apesar da multiplicidade de processos e de métodos que permitem a aprendizagem da leitura, existem apenas duas formas distintas de abordagem desta competência: o Processo Sintético ou Fonético vs. Processo Analítico ou Global, e os modelos que englobam ambos os métodos.

O Processo Sintético ou Fonético desenvolve-se através de sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons), pelo estudo dos sinais e sons elementares, até às combinações mais complexas. Este é um modelo ascendente e, como tal, concetualiza a leitura como uma competência que progride do estudo dos elementos mais simples, mas também mais abstratos, grafemas e sons correspondentes, fones. Posteriormente, com esses elementos, formam-se sílabas e, através da junção das

mesmas, formam-se palavras e frases. As correspondências grafo-fonológicas são consideradas a única via de acesso ao significado (Viana & Teixeira, 2002).

Este método tem como base as letras ou conjunto de letras (grafemas), que depois de serem reconhecidas podem ser associadas para formar sílabas e, como resultado, palavras. Pertencendo a este método fônico ou sintético encontramos também o método alfabético, fonético e silábico, bem como o método gestual (Citoler & Sanz, 1997).

Por sua vez, o Processo Analítico ou Global consiste em partir de um todo conhecido (uma frase, um texto, uma história), para chegar, por análises sucessivas, à descoberta dos elementos mais simples. Os métodos globais, ao contrário dos métodos sintéticos, partem das palavras e das frases, analisando-as sucessivamente até chegarem às letras (grafemas) e aos sons. Este método valoriza o significado das palavras, dando uma importância menor ao ensino das letras. Pretende-se que a criança, quando utiliza este método e partindo de estruturas complexas, mas significativas, as palavras, consiga chegar às unidades mais simples, como as sílabas e as letras (fonemas; Bautista, 1997).

O Método Misto consiste, então, numa combinação deste dois métodos, partindo das estruturas mais complexas da linguagem, palavras e frases e com base em análises sucessivas, chegam aos grafemas e fonemas (Viana & Teixeira, 2002).

Deste modo, neste método, verificam-se as duas componentes fundamentais e essenciais no ensino da leitura: numa primeira etapa, o professor inicia o ensino pela apresentação global da palavra, para depois a decompor em sílabas e letras; numa segunda etapa, o professor parte da sílaba, associando vogais e consoantes, apresentadas a partir de palavras com sentido e forma outras palavras (Martins, 1996).

A este respeito o mesmo autor diz-nos que a leitura seria o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interação. Para que haja um verdadeiro equilíbrio entre os diferentes métodos, é necessário que o professor inclua nas suas metodologias, várias abordagens e práticas, integrando diferentes tipos de instrução (quer a instrução direta do princípio alfabético, quer a abordagem baseada no significado).

O método das 28 palavras, derivado destes dois métodos principais (sintético e global), considerado o mais significativo e o mais utilizado nas escolas do 1º Círculo do Ensino Básico, em crianças com necessidades educativas especiais, que manifestam dificuldades de aprendizagem na leitura, é um método misto de aprendizagem da leitura

e da escrita, da autoria da brasileira Yolanda Betim Paes Leme de Kruehl, que tem como ponto de partida 28 palavras-chave, contextualizadas progressivamente.

Menina	Casa	Rato	Funil
Menino	Janela	Cenoura	Árvore
Uva	Telhado	Girafa	Quadro
Sapato	Escada	Palhaço	Passarinho
Bota	Chave	Zebra	Cigarra
Mamã	Galinha	Peixe	Fogueira
Leque	Gema	Bandeira	Flor

**Tabela 1.** Palavras-chave do Método das 28 palavras.

Todas estas palavras-chave têm significado e são familiares à criança, partindo-se, desta forma, de algo concreto, significativo e real.

Este método está organizado em cinco momentos sucessivos importantes de aprendizagem, a que os autores do manual de apoio a este método “Palavra a Palavra – Livro de apoio ao Método das 28 Palavras” apelidam de “Germinando, Desabrochando, Florescendo, Amadurecendo e Já sei ler”. A sua duração depende do ritmo de aprendizagem dos alunos (Craveiro & al., 2003).

O Método das 28 Palavras parte sempre de uma atividade de motivação inicial atrativa, contada ou realizada com a criança, que destaca e realça as palavras-chave. Esta atividade preliminar é o ponto de partida, para despertar o interesse da criança pela aprendizagem e, ao mesmo tempo, explorar e diagnosticar os conhecimentos prévios das mesmas. Permite, ainda, aumentar o vocabulário da criança, enriquecendo a sua expressão oral.

Após a exploração da atividade inicial, o professor apresenta o cartaz da palavra-chave, com o desenho e respetiva palavra/legenda em letra manuscrita e de imprensa, para que a criança visualize as diferentes representações gráficas da palavra.

A seguir tentaremos explicar os diferentes momentos de aprendizagem deste método, considerado por alguns professores, um bom método de leitura a trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.

O método das 28 palavras começa com a fase do “Germinando” e dura cerca de cinco semanas. Dependendo do ritmo de trabalho e aprendizagem dos alunos, poderá

demorar mais ou menos tempo. Nesta etapa, os alunos globalizam cinco palavras, designadamente “menina”, “menino”, “uva”, “sapato” e “bota”. Realizam diversos exercícios de identificação, legendagem, ditado mudo, associação palavra manuscrita – palavra imprensa ou desenho. A primeira palavra-chave a ser trabalhada é “menina”. O professor, para motivação inicial, deve escolher uma história, uma canção em que a personagem principal seja uma menina, pois o objetivo principal é salientar esta palavra. Em seguida, o professor apresenta o cartaz da palavra-chave “menina”, pode também desenhar no quadro uma menina e as crianças desenharam-na nos seus cadernos. Também, esta atividade de desenho feita pelo professor e, posteriormente, pelas crianças, resulta muito bem, como motivação inicial. No quadro, por baixo do desenho, o professor escreve a palavra “menina” em letra manuscrita, para que os alunos tomem contacto visual com a palavra escrita (e o possam imitar). Também apresentará um cartaz com a figura de uma menina, com a respetiva legenda escrita em letra manuscrita e de imprensa, que afixará num placar. Este suporte visual transmite ao aluno alguma segurança, pois, sempre que necessite, pode recorrer ao placar, e fazer a associação imagem/palavra. O professor procederá da mesma forma para as palavras-chave “menino”, “uva”, “sapato” e “bota”. Estas palavras devem ser cuidadosamente lecionadas, para que os alunos adquiram autoconfiança e se sintam confiantes nas suas aprendizagens. Neste método de ensino de aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental que, nas primeiras cinco palavras, todo o trabalho seja bem estruturado. Inicialmente, este método é extremamente trabalhoso para o professor e requer uma boa gestão de tempo no desenvolvimento das atividades de formação /composição e descoberta de palavras novas, para que, posteriormente, com a introdução de novas palavras, as crianças mecanizem o método, facilitando desta forma todo o processo de aquisição da leitura.

A etapa seguinte, “Desabrochando”, dura cerca de dez semanas. Nesta fase parte-se para a decomposição das cinco primeiras palavras-chave em sílabas e para a formação de “novas palavras”. Para iniciar o conhecimento da sílaba, os alunos devem fazer uma leitura pausada das palavras, acompanhada de batimentos rítmicos corporais, por exemplo palmas (divisão silábica), para que consigam perceber em quantas partes se pode decompor a palavra. Então, professor e alunos fazem o recorte da palavra em sílabas. Por exemplo, me-ni-na, me-ni-no, u-va, sa-pa-to, bo-ta. Por baixo de cada imagem, a criança deve formar novamente a palavra, fazendo a composição das sílabas.

Deverá ler as sílabas ordenadamente e salteadas. É importante que as sílabas fiquem bem conhecidas. A partir deste momento, começa o “jogo” da descoberta e formação de novas palavras com as sílabas do exercício anterior. Sempre que o aluno componha uma palavra nova, deve lê-la, escrevê-la e ilustrá-la no caderno. Desta forma, a criança vai desenvolvendo o gosto pela leitura e, simultaneamente, pela escrita. Poderá, nesta fase, elaborar um dicionário visual. Também inicia nesta fase a elaboração de frases simples. Durante esta etapa, faz-se a aprendizagem de novas palavras, como “mamã”, “leque”, “dado”, “casa”, “janela”, “telhado”, “escada”, “chave” e de regras gramaticais, como o singular e o plural.

Na fase seguinte, “Florescendo”, inicia-se a formação do primeiro quadro silábico, para que os alunos comecem a compreender a articulação das sílabas. Neste momento de aprendizagem a criança aprenderá novas palavras-chave, especificadamente “galinha”, “gema”, “rato”, com as quais fará a descoberta de mais palavras. Para cada palavra deverá sempre, ser feita a sua decomposição em sílabas bem como exercícios de composição e prática oral com os alunos do diminutivo de certas palavras. O aluno, nesta fase, além de fazer a leitura no quadro, em grupo, também deverá praticar leitura individual de frases e textos do manual.

A aprendizagem das restantes palavras-chave, “girafa”, “palhaço”, “zebra”, “bandeira”, “caracol”, “árvore”, “quadro”, “passarinho”, “peixe”, “cigarra”, “fogueira” e “flor”, é realizada na penúltima fase do método - “Amadurecendo”. Nesta fase, a criança já familiarizada com todo o processo do método, desenha, escreve a palavra, descobre novas palavras, completa frases, faz ditado-mudo, entre outras atividades, e já escreve textos. Só nesta fase final é que se fala das letras e é apresentado o alfabeto minúsculo e maiúsculo. Com efeito, qualquer que seja o método de aprendizagem da leitura adotado, este acaba sempre por conduzir à letra, pois a nossa escrita obedece a um código alfabético (Cruz, 2007).

Na última fase, “Já sei ler”, pretende-se que a criança leia vários tipos de texto e os interprete oralmente e por escrito.

Este método adota uma pedagogia ativa, em que a criança é o principal agente da sua aprendizagem. Para Craveiro (2003), este método atende à predisposição natural da criança em reter o global, parte de palavras que representam coisas concretas. A criança deve descobrir por si própria e não assumir um papel passivo, recetora dos conteúdos estruturados pelo professor. O desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade

constituem os fatores mais importantes deste método na educação e na formação da personalidade da criança. Outra vantagem apontada a este método é o facto de ser de base global. Parte da palavra que poderá ser acompanhada de um objeto, gravura, postal, desenho e simular melhor aquilo que ocorre naturalmente no universo visual próximo da criança. Esta ao ler tem como estímulo palavras significativas, pelo menos no contexto natural de comunicação. As palavras estão sempre relacionadas com imagens. Viana & Teixeira (2002) referem que a criança aprende a ler lendo, como aprende a falar, falando. Já que ler tem como finalidade obter significado, então há que começar por palavras e frases com sentido, que estejam relacionadas com as vivências, possibilidades e modos de pensar das crianças. Depois, é aos alunos que cabe a tarefa de trabalhar as histórias, retirando delas as palavras que interessa explorar. A palavra é trabalhada globalmente e só quando todas as crianças são capazes de a identificar como um todo, é que o professor passa à fase seguinte que consiste em dividir a palavra em sílabas. Assim, ao observar essas palavras, ela poderá segmentar a palavra em sílabas. Uma vez percebidas essas unidades, que por si só não têm significado, pode combiná-las para chegar a palavras novas. Também Marques (1997) corrobora com este método de base global, afirmando que é absolutamente necessário partir das vivências e linguagens da criança para a produção escrita, ou seja, partir dos significantes para os significados e não o inverso, como acontece com os métodos fónicos”.

Outras vantagens deste método prendem-se com o espírito de observação, assim como a perceção visual e auditiva. É um método apela muito às perceções sensoriais, sensações a que as crianças ainda estão muito ligadas. Requer a intervenção dos sentidos e, por isso, o interesse dos alunos é vivo e apaixonante. As palavras, cujo desenho é fixado sem dificuldade, não são meras abstrações como as letras. Lembram personagens e objetos que rodeiam a criança. A aprendizagem da leitura é uma construção que se faz com lentidão para as crianças com necessidades educativas especiais. É, pois, conveniente uma aprendizagem que parta dos significados – vivências e linguagem da criança, para os significantes – produção escrita (Marques, 1997).

Como em qualquer outro método de aprendizagem de leitura e escrita, também ao método das 28 palavras são atribuídas algumas limitações. Uma delas é o desconhecimento dos pais na abordagem metodológica inerente a este método, pelo que sentem grande dificuldade em ajudar e supervisionar os seus filhos, nas tarefas



escolares, propostas pelo professor, para realizarem em casa. Por outro lado, alguns professores e pedagogos consideram que este método aborda cedo demais a sílaba e a construção de silabários.

Refere-se ainda o facto de se pedir à criança que leia ou forme palavras com sílabas idênticas, retiradas de palavras distintas, em que uma mesma letra na sílaba corresponde a sons diferentes. Cabe ao professor, nestas situações, proporcionar aos seus alunos vários exercícios de exploração, consciência fonológica, para que estes na presença de palavras com a mesma sílaba, mas com som diferente possam ultrapassar esse obstáculo na leitura.

## **Capitulo 2**

### **Estudo Empírico**

## **2.1 Objetivos de Investigação**

Dadas as mais-valias anteriormente enunciadas da implementação das diferentes estratégias de Diferenciação Pedagógica na sala de aula, seja para alunos com necessidades educativas específicas seja para alunos que não as manifestem, a presente investigação tem como finalidade:

- i) Analisar o impacto que a diferenciação pedagógica e curricular tem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais;
- ii) Estudar as formas que a prática da diferenciação pedagógica assume;
- iii) Perceber os contributos da mesma para a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Dada a pretensão de realizar um estudo exploratório, são explicados todos os aspetos julgados pertinentes para a compreensão do mesmo, sem a necessidade de estabelecimento de hipóteses.

## **2.2 Método**

Para consecução dos objetivos deste estudo foi utilizada uma metodologia de estudo de caso. Para Goldenberg (2004), este método preconiza que um determinado fenómeno pode ser estudado a partir da exploração intensa de um caso, não havendo lugar para a generalização.

Assim, segundo o mesmo autor, o estudo de caso produz conhecimentos sobre a subjetividade individual, reunindo um maior número de informações detalhadas e tendo como objetivo a apreensão da totalidade de uma situação através da descrição da complexidade de um caso concreto.

Esta metodologia apresenta ainda a vantagem de acentuar as diferenças internas que são normalmente ocultas atrás de uma suposta homogeneidade proposta pela pesquisa quantitativa (Granjeiro & Costa, 2006).

### 2.2.1 Participantes

Para a presente investigação foram selecionadas intencionalmente duas crianças, sinalizadas como tendo Síndrome de Asperger (C.C.V.) e Dificuldades de Aprendizagem (B.O.), pela sede do Agrupamento de Escolas D. Sancho I (cf. Anexo 2), sito na cidade de Vila Nova de Famalicão, com 14 e 15 anos, respetivamente, e a frequentar o 8º ano de escolaridade, à data de início deste estudo.

As várias fases do procedimento acima descrito são apresentadas de forma sucinta na tabela seguinte, para uma melhor compreensão dos vários passos do estudo.

	C.C.V.	B.O.
<b>Momento 1</b>		
<b>Março 2017</b>	1ª Avaliação	1ª Avaliação
<b>Momento 2</b>		
<b>Setembro 2017</b>	2ª Avaliação	2ª Avaliação

**Tabela 2.** Representação das diferentes fases do estudo.

#### 2.2.1.1 Participante 1 – C.C.V.

O C.C.V. é uma criança do sexo masculino, nascido a 23/01/2003, tendo começado a frequentar a creche com 8 meses de idade. Aos 20 meses mudou de educadora, que o acompanhou desde essa idade até à sua entrada para o 1º ciclo.

Segundo o relatório da educadora, e depois de muitas observações realizadas, começou a notar em relação ao comportamento e a interação com adultos e crianças, um desfasamento em relação aos pares que se acentuava cada vez mais. Estas diferenças traduzem-se pelo isolamento tanto em atividades muito próprias como nos jogos.

Todavia nestas apresentava uma boa destreza motora e cognitiva, conseguindo realizá-las sozinho.

Outro dos comportamentos que chamou à atenção a educadora foi a preferência por rotinas muito acentuadas, como entrar na sala sempre da mesma maneira ou sentar-se na mesma cadeira. Se alguém mudasse alguma coisa de sítio ele ficava por mementos “baralhado”, tentando colocar tudo em ordem. Reagia mal a mudança, por exemplo, mudar a decoração da sala.

O C.C.V. não dialogava, apenas respondia quando lhe faziam uma pergunta. A iniciativa de contacto nunca partia dele para interagir com os pares. Por vezes, falava sozinho, não se percebendo o que estava a dizer, assim como dispersava a sua atenção (por vezes era necessário ir atrás dele para que este percebesse que era com ele que se estava a falar).

Depois de a educadora falar com a mãe sobre estes sinais de alerta, foi marcada uma consulta de pedopsiquiatria com a intenção de se obter uma ajuda do ponto de vista clínico por forma a interligar as informações que permitissem uma orientação e interação pedagógica adequada.

Posteriormente foi analisada toda a documentação, foram realizadas observações e traçado um plano de intervenção interdisciplinar, tendo sido iniciado o processo de referenciação em maio de 2007. Findo este processo, o C.C.V. começou a beneficiar de intervenção precoce em setembro de 2007.

Iniciou a escolaridade básica no ano letivo 2009/2010, tendo concluído o 1º ciclo no ano letivo 2012/2013 e o 2º ciclo em 2014/2015. À data de iniciação desta investigação, frequentava o 8º ano e, na data de conclusão, encontrava-se a frequentar o 9º ano de escolaridade.

Das observações realizadas em contexto de sala de aula (Língua Portuguesa e Matemática), cujos planos constam do Anexo 3, realça-se a participação (ora espontânea, ora solicitada) do C.C.V. em alguns momentos da aula, com destaque positivo para a Língua Portuguesa, interagindo positivamente com colegas e professora.

Nos momentos de lazer, nomeadamente nos intervalos das aulas, o C.C.V. revela tendência para o isolamento, embora adotando uma postura simpática.

Segundo questionário do comportamento preenchido pela professora (cf. Anexo 4), o C.C.V. revela “preocupação/tristeza quando falha ou não se lembra dos

conteúdos”, destacando positivamente “o interesse e a dedicação pela vida escolar e a boa educação”.

Relativamente à esfera familiar, segundo relato e questionário de comportamentos da criança preenchido pelos pais (cf. Anexo 4), o C. C.V. vive, com eles e com uma irmã mais nova, numa casa com boas condições de habitabilidade, tendo um quarto só para ele e secretária para estudar. Segundo a criança, ela tem uma boa relação com os pais, sentindo da parte destes alguma preocupação, atenção, dedicação e investimento, no sentido de o acompanhar e ajudar no seu progresso escolar. Quanto ao comportamento de C.C.V., no mesmo questionário, os pais referem a necessidade do C.C.V. em ter rotinas, bem como problemas de internalização, ansiedade e depressão.

No que concerne ao seu historial clínico, é de destacar que o C.C.V. foi à 1ª consulta de pedopsiquiatria, em julho de 2006, cujo relatório refere que “o C.C.V. apresenta perturbação ao nível do desenvolvimento de competências sociais com algumas características que podem sugerir Síndrome de Asperger. Pode beneficiar com apoio psicológico semanal para treino das competências sociais, sendo essencial evitar o isolamento a situações de pressão que aumentam a sua ansiedade. A alteração de rotinas deve ser preparada previamente, se possível com recurso a histórias e imagens, uma vez que revela boa memória visual”.

Com base nisto, em setembro de 2006, começou a frequentar, uma vez por semana, sessões de Psicologia, cuja duração foi sendo reduzida e duplicada a sua frequência semanal. Para ajudar na sua capacidade de atenção / concentração, começou também a ser medicado apenas no período escolar.

Em março de 2007, o C.C.V. foi à segunda consulta de pedopsiquiatria, cujo relatório médico refere que “o C.C.V. é portador de perturbação do desenvolvimento com Síndrome de Asperger... apresenta dificuldade na interação social com tendência para o isolamento, de acordo com as suas próprias regras e interesses restritos ... excelente memória visual, sendo de evitar alterações bruscas de rotinas... preparação de situações novas ... continua com estas consultas duas vezes por ano”.

Atualmente frequenta consultas periódicas de psicologia, beneficiando do apoio de educação especial.

### *2.2.1.2 Participante 2 – B.O.*

A B.O. é uma criança do sexo feminino, nascida a 03/03/2002, contando já no seu currículo escolar com uma retenção no 7º ano escolaridade.

Iniciou o pré-escolar aos 3 anos e, à data de iniciação desta investigação, frequentava o 8º ano e, na data de conclusão, encontrava-se a frequentar o 9º ano de escolaridade.

Relativamente ao seu desempenho, já no pré-escolar apresentava graves problema de linguagem, comunicando por códigos linguísticos impercetíveis, o que começou a condicionar o seu comportamento e o seu processo de desenvolvimento. De imediato a situação foi sinalizada pela educadora, que por diversas vezes falou com a mãe e a aconselhou a marcar uma consulta de pedopsiquiatria. Devido à inércia da família e aos escassos recursos que possuem, a B.O. foi à consulta apenas aos 5 anos, sendo também encaminhada para psicologia e terapia da fala, frequentando sessões de terapia da fala duas vezes por semana, não tendo usufruído de sessões de psicologia até ao momento de conclusão desta investigação.

A B.O. demonstra algumas dificuldades na aquisição e compreensão dos conteúdos mais recentes e complexos, precisando frequentemente da sistematização dos conteúdos aprendidos em Língua Portuguesa para que estes sejam interiorizados, apresentando contudo um resultado satisfatório. Por sua vez, em Matemática e em Estudo do Meio apresenta resultados bons.

Segundo apreciação dos professores, a B.O. é pouco participativa, facto que também foi observado em contexto de sala de aula. Neste sentido, foi-lhe solicitado um maior empenho e interessar-se na elaboração das atividades, pois nem sempre demonstra destreza na execução das mesmas. Deve ainda solicitar ajuda junto dos professores para esclarecer as suas dúvidas, estar atenta e concentrada e organizar-se no estudo. O corpo docente da aluna também refere que a B.O. precisa de melhorar a interpretação, a criatividade e organização na composição de textos bem como a sua caligrafia, cálculo mental, leitura e escrita, reforçando que estes aspetos devem ser trabalhados em casa, para que a aluna seja bem-sucedida no final do ano.

Ao nível do estabelecimento de ensino, embora a aluna não beneficie do enquadramento de Educação Especial, foram tomadas algumas medidas de promoção do sucesso escolar, para a ajudar a superar as dificuldades supracitadas, nomeadamente apoio psicopedagógico a Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, com apoio ao estudo

e sessões de tutoria. Para além disso, beneficia de um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual a inglês, francês e geografia (cf. Anexo 5), revelando apenas algumas melhorias ao nível do comportamento.

Das observações realizadas em contexto de sala de aula (Língua Portuguesa e Matemática), cujos planos de aula constam do Anexo 3, enfatiza-se a falta de pontualidade, a atitude apática da aluna perante a atividade de grupo. A professora, através do preenchimento do questionário do comportamento da criança (cf. Anexo 4), refere que a B.O. “não cumpre, muitas vezes, as tarefas solicitadas”, demonstrando “desinteresse pela vida escolar e falta de empenho”, não obstante o seu “bom comportamento em sala de aula”.

Na entrevista com os pais, foi possível perceber que a B. O. vive em Ermesinde com os pais e dois irmãos, um mais velho e outro mais novo. Através do preenchimento do questionário do comportamento da criança (cf. Anexo 4), os pais realçam as queixas somáticas e as dificuldades de aprendizagem.

Segundo a mãe, desde que a B.O. beneficia de currículo adaptado, a avaliação não tem sido tão “apertada” e a B. O. tem melhorado nas notas e está mais calma. Tem ajuda dos professores e da diretora de turma. Não obstante, a mãe refere que gostaria que, “para não perder tempo”, a B.O. enveredasse pelo ensino profissional, à semelhança da irmã, diagnosticada com dislexia.

### **2.2.2 Instrumentos**

Para conseguir alcançar os objetivos supracitados, foram usadas meios de avaliação qualitativa e quantitativa, a fim de recolher informação considerada relevante.

Relativamente às medidas quantitativas, foi consultado o plano educativo individual de cada um destes alunos, bem como a classificação do caso já referenciado (C.C.V.) de acordo com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão para crianças e jovens.

Foram ainda utilizadas medidas qualitativas, nomeadamente a entrevista não estruturada aos pais e professores, bem como a observação em contexto de sala de aula.

### **2.2.3 Procedimento**

Atendendo a que o presente estudo decorreria num estabelecimento de ensino, foi necessária a apresentação do projeto de investigação à Direção do Agrupamento de



Escolas, para que o estudo fosse aprovado e implementado (cf. Anexo 6). Conseguida esta autorização, após uma reunião da Direção, foi solicitada a colaboração da Psicóloga responsável pelo gabinete de Educação Especial, onde o estudo decorreu, para a seleção dos participantes na investigação. Em seguida, foi pedida a autorização dos responsáveis educativos das crianças que participaram na investigação, para proceder à consulta dos seus processos e à recolha de informação complementar. Esta autorização foi concretizada através do preenchimento de uma declaração de consentimento informado, na qual foram comunicados os objetivos do estudo e na qual se garantia a confidencialidade dos dados pessoais. (cf. Anexo 6).

### 2.3 Análise dos Resultados Obtidos

	C.C.V.	B.O.
<b>Momento 1</b>	1ª Avaliação	1ª Avaliação
<b>Março 2017</b>	Educação Especial	Diferenciação Pedagógica
<b>Momento 2</b>	2ª Avaliação	2ª Avaliação
<b>Setembro 2017</b>		

**Tabela 3.** Representação dos resultados obtidos.

### 2.4 Discussão dos Resultados Obtidos

Após o tratamento dos dados, chegou o momento de articular as informações obtidas com a pesquisa bibliográfica realizada. Assim, podemos concluir que a atuação dos professores, a interpretação que fazem sobre a sua responsabilidade de atuação perante as (des)igualdades das necessidades dos alunos influencia a inclusão dos alunos com NEE.

Se um aluno com NEE estiver numa sala de aula e o professor lhe der as mesmas tarefas e exigir o mesmo nível de competências que exige aos outros alunos, ele nunca irá sentir que faz parte integrante da turma, pois as suas necessidades individuais não são respeitadas.

Perante este cenário, na maioria das vezes, o aluno não consegue atingir os mesmos objetivos, pelo que advêm sentimentos de inferioridade e posterior isolamento dos demais. Parece contrassenso que, de forma a proporcionar a estes alunos estratégias de inclusão e de adequação pedagógica, estão a romper com os princípios fundamentais da escola inclusiva.

Com a realização deste trabalho de projeto pretendeu-se contribuir para uma melhor compreensão do conceito de Diferenciação Pedagógica, bem como para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE no que à Diferenciação Pedagógica diz respeito.

Em suma, pode-se dizer que o estudo atingiu os objetivos inicialmente propostos, sublinhando sobretudo a importância do recurso a estratégias de diferenciação pedagógica nos alunos com necessidades educativas especiais.

Não obstante o balanço positivo que foi feito, a verdade é que ao longo do percurso surgiram obstáculos que condicionaram os resultados, nomeadamente questões logísticas na recolha e tratamento de dados que atrasaram todo o processo.

Ao nível das estratégias promotoras de sucesso escolar em Diferenciação Pedagógica, foi possível perceber como elaborar um plano de intervenção e como utilizar uma grande diversidade de recursos pedagógicos. No que se relaciona com as tarefas dos alunos, constatou-se a utilidade de propor atividades diferenciadas, atendendo às dificuldades e aos ritmos de aprendizagem, chamando a atenção para a importância da realização de atividades lúdicas sempre que possível e da monitorização sistemática do trabalho dos alunos, acompanhando-os, lugar a lugar, de forma individual, esclarecendo dúvidas e auxiliando na interpretação dos enunciados das tarefas propostas. No que diz respeito à avaliação, torna-se crucial reforçar e efetuar as adaptações necessárias nos instrumentos de avaliação aplicados aos alunos com dificuldades, abrangidos por um PEI, bem como reforçar práticas e mecanismos de supervisão pedagógica que promovam a reflexão sobre processos e estratégias de Diferenciação Pedagógica e que acentuem a necessidade da sua implementação, partilha entre pares e constante avaliação.

Por outro lado, o presente estudo deixa transparecer o modo como os pais/encarregados de educação se encontram cada vez mais insatisfeitos com o método

educacional proporcionado aos educandos, demonstrando, também, um maior interesse no progressivo estabelecimento de relações estreitas com a escola.

Existem, contudo, muitos pais de crianças com NEE que se dirigem à escola para pedirem informações para poderem ajudar os seus filhos. Isto revela que, na intervenção educativa face à criança com NEE no Agrupamento de escolas D. Sancho I, os pais estão implicados numa participação efetiva e desejam colaborar com os professores e com a escola, de modo a proporcionar o sucesso dos seus.

Sendo certo que o objeto em estudo se situa na diferenciação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE, não é menos verdade o reconhecimento profundo que os pais/encarregados de educação mantêm pela comunicação com a escola que a consideram benéfica, revelando a existência de uma correta comunicação entre ambos. Assim sendo, um envolvimento positivo da família na escola, constitui um significativo e relevante marco educacional, considerado imprescindível para o sucesso escolar do aluno.

Após esta reflexão, conclui-se que, em futuros estudos, será desejável alargar o estudo a outros contextos / anos de escolaridade, bem como a composição da amostra e, concomitantemente, promover, nas mais diversas formas, a colaboração entre a escola e a família, sendo, para tal concretização, necessário o estabelecimento de algumas estratégias, nomeadamente potenciar cada vez mais formações específicas aos pais, de forma a facultar-lhes um conhecimento aprofundado das diversas componentes estruturais da família, que facilitarão, certamente, o assíduo envolvimento dos pais; esclarecer, convenientemente, os pais sobre as mudanças que se operam na escola, para permitir a sua participação ativa na tomada de decisões e também na melhor compreensão da ação educativa onde os seus educandos estão envolvidos; disponibilizar espaços na escola com propósito dos pais/encarregados de educação passarem a encontrar-se para a troca de ideias e interesses com os professores; operacionalizar de modo efetivo, as equipas multidisciplinares, objetivando-se a relação família-escola como uma vertente de empenho que toda a comunidade deve ter no processo educativo; valorizar de forma positiva as características individuais da criança, à medida que ela se vai apoderando das suas “diferenças”, ampliando as suas potencialidades e adotando atitudes e comportamentos positivos; e, não menos importante, promover ações de

formação/informação para os pais, para que haja um efetivo envolvimento da família na educação da criança.

## **Conclusão**

Para finalizar, pretende-se que este trabalho de investigação contribua para proporcionar a todos aqueles que o lerem uma reflexão, ainda que breve, sobre novas soluções capazes de melhorar a inesgotável e sempre atual problemática da Diferenciação Pedagógica nas Necessidades Educativas Especiais.

A Diferenciação Pedagógica assume-se como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, pois após detetados os aspetos problemáticos do seu desempenho escolar, esta poderá ser uma aliada de peso na definição de estratégias de intervenção pedagógica eficazes.

Procurou-se, ao longo desta investigação, caracterizar os alunos com Necessidades Educativas Específicas, bem como a utilidade de estratégias de diferenciação pedagógica para estes alunos para a sua verdadeira inclusão no contexto escolar, para posteriormente envergar uma postura reflexiva acerca de aspetos pertinentes a serem (re)explorados em futuros trabalhos. Também foi objetivo explorar possíveis soluções no sentido da expansão e melhor compreensão da utilidade das estratégias de Diferenciação Pedagógica, nomeadamente a utilidade de recolher informação nos vários contextos onde a criança se insere e a constituição de uma equipa multidisciplinar, permitindo assim aumentar a viabilidade do estudo.

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação, 9-15.
- Alonso, L. (2000). *A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade*. In Revista Saber Mais, n.º 5, pp. 20-27.
- Altet, M. (1999). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bairrão, J. (2004). Prefácio In Pereira (2004) *Políticas e Práticas Educativas. O Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo nos anos 2002 a 2004*. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Cadima, A. (1997). *A Experiência de um Círculo de Estudos para a Pedagogia Diferenciada*. In Cadima, A., Gregório C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-20.
- Canavarro, B. C. F. S. (2011). *A integração de alunos sobredotados no ensino regular - perspectivas dos docentes*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett: Lisboa.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro
- Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto
- Decreto-lei 35/90, de 25 de Janeiro
- Despacho 105/97, de 1 de julho
- Despacho 173/ME/91, de 23 de Outubro
- Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08
- Despacho nº 50/2005, de 9 de Novembro
- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro
- Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho

- European Agency for Development in Special Needs Education (2004). *Special Education across Europe in 2003: Trends in 18 European Countries*. Cord. EIJER (Ed). Dinamarca
- Gaspar, M. T. (1995). *A Educação Especial nos Países da União Europeia*. Educação, 10, 70-78.
- GDDC (2014a). *Declaração Universal Dos Direitos Do Homem*. Obtido de [http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_1/IIIPAG3\\_1\\_3.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_1/IIIPAG3_1_3.htm). Acedido a 1 de Março de 2017.
- GDDC (2014b). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionaisdh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html>. Acedido a 1 de Março de 2017.
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro / São Paulo: Record.
- Granjeiro, I. & Costa, L. (2006). *A Acção dos Operadores do Direito e da Psicologia em Casos de Abuso Sexual*. Edição do Autor: São Paulo. Acedido a 15 de Fevereiro de 2017, from <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0378.pdf>
- Jiménez, R. B. (1997). *Uma Escola para Todos: A Integração Escolar*. In Bautista (org). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Lei nº 46/84, de 14 de outubro
- Lei nº 9/89 de 2 de maio
- Leitão, F. R. (1980). *Algumas Perspectivas Históricas sobre Educação Especial*. Ludens, 4, 3.
- Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor
- Pessoti, I. (1984). *Deficiência Mental: da Superstição à Ciência*. São Paulo: EDUSP
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In: D. Rodrigues (Ed.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora, pp. 13-34.
- Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. Em L. Menezes, L. Santos, H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.). *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios*. Viseu: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação

- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, p.135-153.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Education Needs: Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Magesty Stacionary Office.





## **Anexo 1**

### **Formulário de Referenciação**

## Formulário de Referenciação

**Ano Lectivo 201 /201**

Escola:

Identidade ou pessoa responsável pela referenciação:

Data da referenciação:

Data de  
Nascimento:

Nome:

Morada:

Telefone:

Nível de Educação ou  
Ensino:

☐

Pré-Escolar

☐

1ºCEB

☐

2º CEB

☐

3ºCEB

☐

E. Secundário

Ano de Escolaridade:

Turma:

Outra situação:

### 1. Preocupações atuais com o aluno

## 2. Antecedentes escolares

## 3. Produtos de aprendizagem do aluno

4. Identificação dos esforços que já foram feitos para evitar o encaminhamento para a Educação Especial

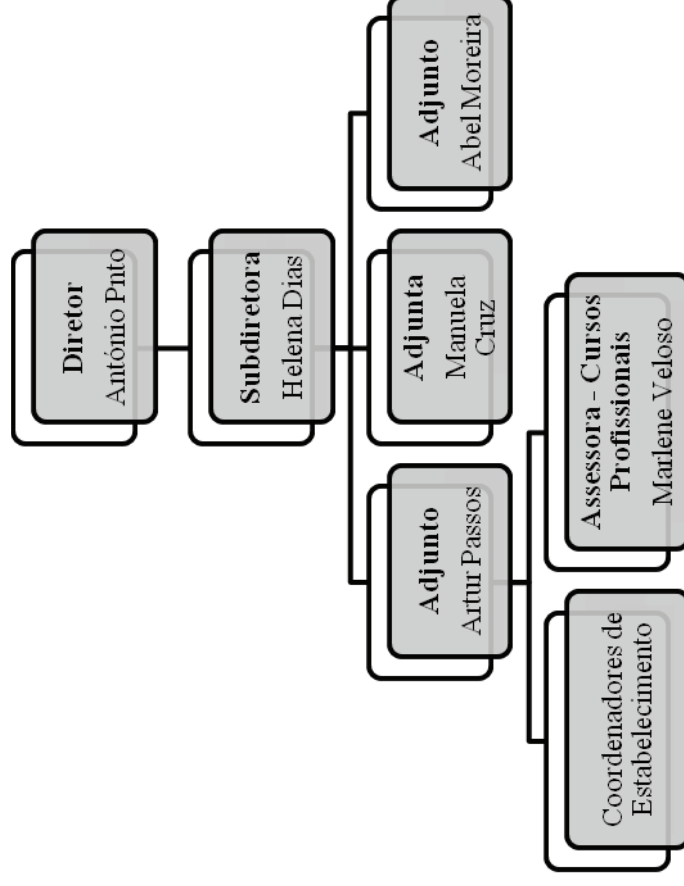
Tomei conhecimento

Assinatura da Direção: \_\_\_\_\_

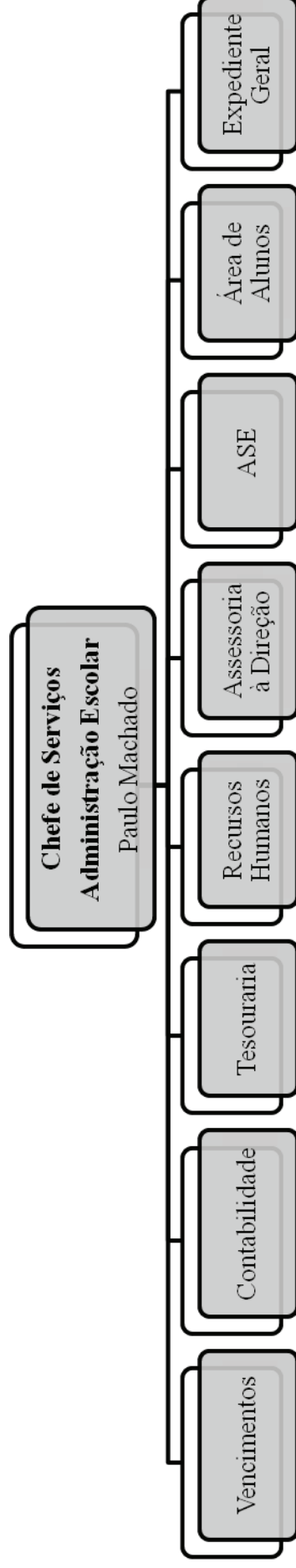
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **Anexo 2**

### **Organigramas do Agrupamento de Escolas D. Sancho I**

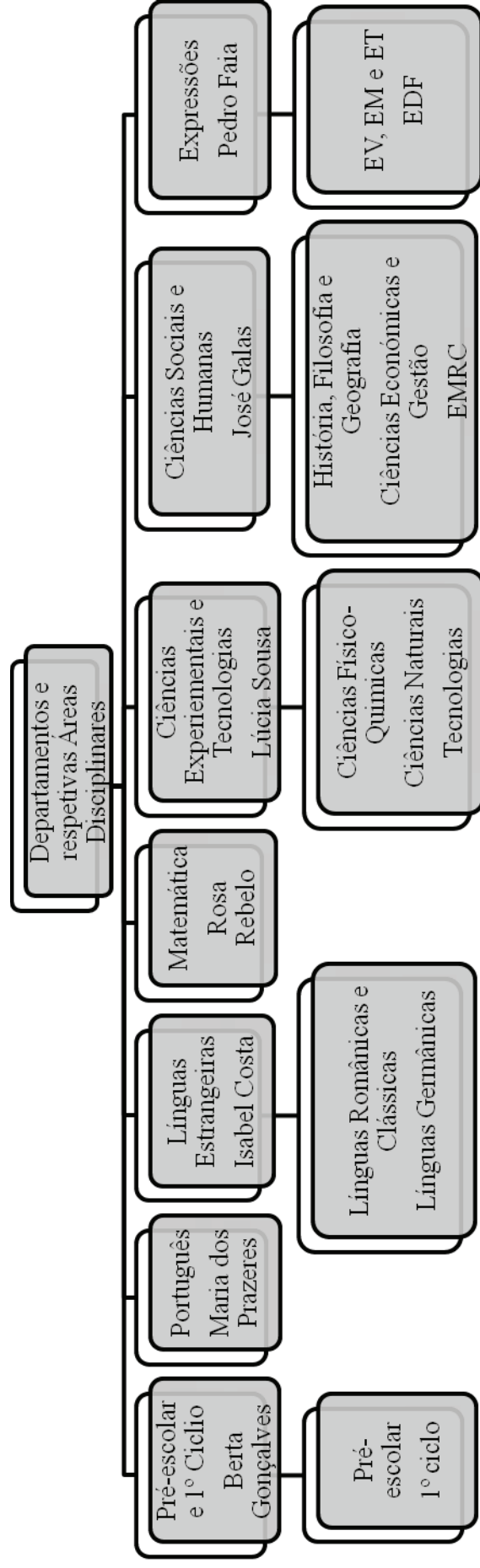


**Figura 1a.** Organização e Gestão do Agrupamento. Direção do Agrupamento. (Fonte: cedido por Dra Manuela Unas).



**Figura 2a.** Organização e Gestão do Agrupamento. Estruturas e Coordenação dos Serviços Administrativos. (Fonte: cedido por Dra Manuela Unas).





**Figura 3a.** Organização e Gestão do Agrupamento. Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica. (Fonte: cedido por Dra Manuela Unas).

### **Anexo 3**

#### **Planos de Aula**

## Plano de aula

Escola Secundária D. Sancho I

**Disciplina: Matemática – 8º ano**

**Data: 8 de maio de 2017**

**Turma: 801**

**Atividades de consolidação e de revisão.**

**Material:**

- Manual Matemática em ação 8 (2.ª Parte)
- Papel, lápis e borracha
- Quadro

**Sumário:**

Exercícios de revisão sobre sistemas de equações e equações literais.

### OBJETIVOS

### AÇÕES A DESENVOLVER COM O ALUNO

- Consolidar e ampliar as aprendizagens efetuadas.
- Rever os conteúdos lecionados.
- Preparar os alunos para os diferentes momentos de avaliação sumativa.

- Responder às perguntas do aluno com outras perguntas que o obriguem a pensar um pouco mais;
- Solicitar a explicação e justificação de ideias, processos e resultados matemáticos;
- Incentivar a exposição e a discussão de ideias, processos e resultados matemáticos.

### Desenvolvimento da aula (formato aula do manual)

- Esclarecimento de dúvidas relativas aos exercícios realizados em trabalho autónomo.
- Resolução das questões “É essencial saber fazer” (páginas 75 e 87).

**AValiação**

### Registos de avaliação

- Respeito pelas normas de trabalho e convivência;
- Cooperação no trabalho de grupo;
- Comunicação matemática;
- Interesse/empenho;
- Domínio de conceitos e procedimentos matemáticos;
- Raciocínio matemático;

### Observações/Aprendizagem complementar

- No caso de os alunos não conseguirem compreender a questão ou formular estratégias de resolução da mesma, o professor interrompe o trabalho autónomo dos alunos e realiza uma discussão para desbloquear a situação.
- No caso de os alunos não apresentarem diferentes estratégias ou representações na resolução das questões, o professor deve, sempre que achar conveniente, indicar estratégias e representações adicionais (Escola Virtual, por exemplo).
- Para o caso dos alunos com necessidades educativas especiais, incentivar à participação durante toda a aula no sentido de identificar as suas dificuldades e, sempre que necessário, prestar apoio individualizado.

A Professora:

Teresa Ribeiro

Escola D. Sancho I

Data: 08/05/17

**Sumário:** Correção do trabalho de casa. Conclusão da análise da cantiga iniciada na última aula. Revisão das características do texto poético. Leitura e introdução à análise da cantiga “Cantiga sua, partindo-se” de João Roiz de Castel-Branco.

**Conhecimento(s) prévio(s):** texto poético; canção “Estava eu na ermida de São Simeão”, de Mendinho

**Conteúdos de aprendizagem:** texto poético – poesia medieval

**Domínios a trabalhar:**

Oralidade	Interação discursiva – Retoma e resumo de ideias; debate e justificação de ideias. Interpretação de texto- tema e assunto; informação objetiva e informação subjetiva. Registo e tratamento de informação- ideias-chave; notas; síntese.
Leitura	Texto poético Ler expressivamente em voz alta Ler para apreciar textos variados Interpretação de texto- tema; ideias principais; pontos de vista; universos de referência Variação da língua- plano lexical e sintático
Gramática	Lexicologia- campo semântico e campo lexical

**Recursos:** Manual da disciplina (p.222-224)- textos e questionários.

Aula Digital- Áudio dados biográficos de João Roiz de Castel-Branco; Áudio da cantiga “Cantiga sua, partindo-se” .

Escola Virtual- características do texto poético.

Avaliação: Participação oral; Escrita curta.

#### **Anexo 4**

#### **Questionário do comportamento preenchido pela professora e pelos pais**

# 1991 CBCL/4-18 Profile for Girls - Problem Scales

Name: Bo

Age: 15

Date: 15

No. of Items: 53/53

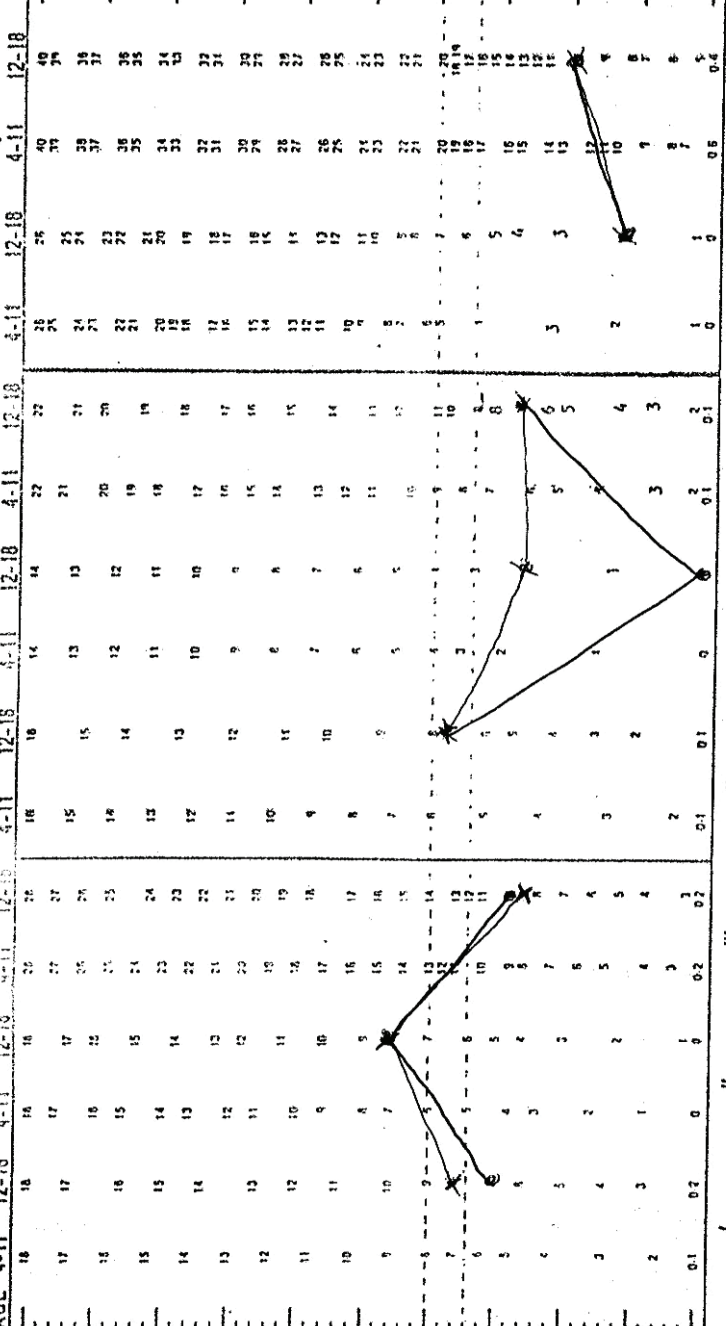
Total Score: 66/66

Total T: 95/95

Internalizing: 41/42

Externalizing: 54/53

EXT T: 60



- WITHDRAWN**
  - 1.11. Withdrawal
  - 1.12. Sad
  - 1.13. Sad
  - 1.14. Sad
  - 1.15. Sad
  - 1.16. Sad
  - 1.17. Sad
  - 1.18. Sad
  - 1.19. Sad
  - 1.20. Sad
  - 1.21. Sad
  - 1.22. Sad
  - 1.23. Sad
  - 1.24. Sad
  - 1.25. Sad
  - 1.26. Sad
  - 1.27. Sad
  - 1.28. Sad
  - 1.29. Sad
  - 1.30. Sad
  - 1.31. Sad
  - 1.32. Sad
  - 1.33. Sad
  - 1.34. Sad
  - 1.35. Sad
  - 1.36. Sad
  - 1.37. Sad
  - 1.38. Sad
  - 1.39. Sad
  - 1.40. Sad
  - 1.41. Sad
  - 1.42. Sad
  - 1.43. Sad
  - 1.44. Sad
  - 1.45. Sad
  - 1.46. Sad
  - 1.47. Sad
  - 1.48. Sad
  - 1.49. Sad
  - 1.50. Sad
  - 1.51. Sad
  - 1.52. Sad
  - 1.53. Sad
  - 1.54. Sad
  - 1.55. Sad
  - 1.56. Sad
  - 1.57. Sad
  - 1.58. Sad
  - 1.59. Sad
  - 1.60. Sad
  - 1.61. Sad
  - 1.62. Sad
  - 1.63. Sad
  - 1.64. Sad
  - 1.65. Sad
  - 1.66. Sad
  - 1.67. Sad
  - 1.68. Sad
  - 1.69. Sad
  - 1.70. Sad
  - 1.71. Sad
  - 1.72. Sad
  - 1.73. Sad
  - 1.74. Sad
  - 1.75. Sad
  - 1.76. Sad
  - 1.77. Sad
  - 1.78. Sad
  - 1.79. Sad
  - 1.80. Sad
  - 1.81. Sad
  - 1.82. Sad
  - 1.83. Sad
  - 1.84. Sad
  - 1.85. Sad
  - 1.86. Sad
  - 1.87. Sad
  - 1.88. Sad
  - 1.89. Sad
  - 1.90. Sad
  - 1.91. Sad
  - 1.92. Sad
  - 1.93. Sad
  - 1.94. Sad
  - 1.95. Sad
  - 1.96. Sad
  - 1.97. Sad
  - 1.98. Sad
  - 1.99. Sad
  - 1.100. Sad
- SOMATIC COMPLAINTS**
  - 2.1. Stomach
  - 2.2. Stomach
  - 2.3. Stomach
  - 2.4. Stomach
  - 2.5. Stomach
  - 2.6. Stomach
  - 2.7. Stomach
  - 2.8. Stomach
  - 2.9. Stomach
  - 2.10. Stomach
  - 2.11. Stomach
  - 2.12. Stomach
  - 2.13. Stomach
  - 2.14. Stomach
  - 2.15. Stomach
  - 2.16. Stomach
  - 2.17. Stomach
  - 2.18. Stomach
  - 2.19. Stomach
  - 2.20. Stomach
  - 2.21. Stomach
  - 2.22. Stomach
  - 2.23. Stomach
  - 2.24. Stomach
  - 2.25. Stomach
  - 2.26. Stomach
  - 2.27. Stomach
  - 2.28. Stomach
  - 2.29. Stomach
  - 2.30. Stomach
  - 2.31. Stomach
  - 2.32. Stomach
  - 2.33. Stomach
  - 2.34. Stomach
  - 2.35. Stomach
  - 2.36. Stomach
  - 2.37. Stomach
  - 2.38. Stomach
  - 2.39. Stomach
  - 2.40. Stomach
  - 2.41. Stomach
  - 2.42. Stomach
  - 2.43. Stomach
  - 2.44. Stomach
  - 2.45. Stomach
  - 2.46. Stomach
  - 2.47. Stomach
  - 2.48. Stomach
  - 2.49. Stomach
  - 2.50. Stomach
  - 2.51. Stomach
  - 2.52. Stomach
  - 2.53. Stomach
  - 2.54. Stomach
  - 2.55. Stomach
  - 2.56. Stomach
  - 2.57. Stomach
  - 2.58. Stomach
  - 2.59. Stomach
  - 2.60. Stomach
  - 2.61. Stomach
  - 2.62. Stomach
  - 2.63. Stomach
  - 2.64. Stomach
  - 2.65. Stomach
  - 2.66. Stomach
  - 2.67. Stomach
  - 2.68. Stomach
  - 2.69. Stomach
  - 2.70. Stomach
  - 2.71. Stomach
  - 2.72. Stomach
  - 2.73. Stomach
  - 2.74. Stomach
  - 2.75. Stomach
  - 2.76. Stomach
  - 2.77. Stomach
  - 2.78. Stomach
  - 2.79. Stomach
  - 2.80. Stomach
  - 2.81. Stomach
  - 2.82. Stomach
  - 2.83. Stomach
  - 2.84. Stomach
  - 2.85. Stomach
  - 2.86. Stomach
  - 2.87. Stomach
  - 2.88. Stomach
  - 2.89. Stomach
  - 2.90. Stomach
  - 2.91. Stomach
  - 2.92. Stomach
  - 2.93. Stomach
  - 2.94. Stomach
  - 2.95. Stomach
  - 2.96. Stomach
  - 2.97. Stomach
  - 2.98. Stomach
  - 2.99. Stomach
  - 2.100. Stomach
- ANXIOUS/DEPRESSED**
  - 3.1. Anxious
  - 3.2. Anxious
  - 3.3. Anxious
  - 3.4. Anxious
  - 3.5. Anxious
  - 3.6. Anxious
  - 3.7. Anxious
  - 3.8. Anxious
  - 3.9. Anxious
  - 3.10. Anxious
  - 3.11. Anxious
  - 3.12. Anxious
  - 3.13. Anxious
  - 3.14. Anxious
  - 3.15. Anxious
  - 3.16. Anxious
  - 3.17. Anxious
  - 3.18. Anxious
  - 3.19. Anxious
  - 3.20. Anxious
  - 3.21. Anxious
  - 3.22. Anxious
  - 3.23. Anxious
  - 3.24. Anxious
  - 3.25. Anxious
  - 3.26. Anxious
  - 3.27. Anxious
  - 3.28. Anxious
  - 3.29. Anxious
  - 3.30. Anxious
  - 3.31. Anxious
  - 3.32. Anxious
  - 3.33. Anxious
  - 3.34. Anxious
  - 3.35. Anxious
  - 3.36. Anxious
  - 3.37. Anxious
  - 3.38. Anxious
  - 3.39. Anxious
  - 3.40. Anxious
  - 3.41. Anxious
  - 3.42. Anxious
  - 3.43. Anxious
  - 3.44. Anxious
  - 3.45. Anxious
  - 3.46. Anxious
  - 3.47. Anxious
  - 3.48. Anxious
  - 3.49. Anxious
  - 3.50. Anxious
  - 3.51. Anxious
  - 3.52. Anxious
  - 3.53. Anxious
  - 3.54. Anxious
  - 3.55. Anxious
  - 3.56. Anxious
  - 3.57. Anxious
  - 3.58. Anxious
  - 3.59. Anxious
  - 3.60. Anxious
  - 3.61. Anxious
  - 3.62. Anxious
  - 3.63. Anxious
  - 3.64. Anxious
  - 3.65. Anxious
  - 3.66. Anxious
  - 3.67. Anxious
  - 3.68. Anxious
  - 3.69. Anxious
  - 3.70. Anxious
  - 3.71. Anxious
  - 3.72. Anxious
  - 3.73. Anxious
  - 3.74. Anxious
  - 3.75. Anxious
  - 3.76. Anxious
  - 3.77. Anxious
  - 3.78. Anxious
  - 3.79. Anxious
  - 3.80. Anxious
  - 3.81. Anxious
  - 3.82. Anxious
  - 3.83. Anxious
  - 3.84. Anxious
  - 3.85. Anxious
  - 3.86. Anxious
  - 3.87. Anxious
  - 3.88. Anxious
  - 3.89. Anxious
  - 3.90. Anxious
  - 3.91. Anxious
  - 3.92. Anxious
  - 3.93. Anxious
  - 3.94. Anxious
  - 3.95. Anxious
  - 3.96. Anxious
  - 3.97. Anxious
  - 3.98. Anxious
  - 3.99. Anxious
  - 3.100. Anxious
- SOCIAL PROBLEMS**
  - 4.1. Social
  - 4.2. Social
  - 4.3. Social
  - 4.4. Social
  - 4.5. Social
  - 4.6. Social
  - 4.7. Social
  - 4.8. Social
  - 4.9. Social
  - 4.10. Social
  - 4.11. Social
  - 4.12. Social
  - 4.13. Social
  - 4.14. Social
  - 4.15. Social
  - 4.16. Social
  - 4.17. Social
  - 4.18. Social
  - 4.19. Social
  - 4.20. Social
  - 4.21. Social
  - 4.22. Social
  - 4.23. Social
  - 4.24. Social
  - 4.25. Social
  - 4.26. Social
  - 4.27. Social
  - 4.28. Social
  - 4.29. Social
  - 4.30. Social
  - 4.31. Social
  - 4.32. Social
  - 4.33. Social
  - 4.34. Social
  - 4.35. Social
  - 4.36. Social
  - 4.37. Social
  - 4.38. Social
  - 4.39. Social
  - 4.40. Social
  - 4.41. Social
  - 4.42. Social
  - 4.43. Social
  - 4.44. Social
  - 4.45. Social
  - 4.46. Social
  - 4.47. Social
  - 4.48. Social
  - 4.49. Social
  - 4.50. Social
  - 4.51. Social
  - 4.52. Social
  - 4.53. Social
  - 4.54. Social
  - 4.55. Social
  - 4.56. Social
  - 4.57. Social
  - 4.58. Social
  - 4.59. Social
  - 4.60. Social
  - 4.61. Social
  - 4.62. Social
  - 4.63. Social
  - 4.64. Social
  - 4.65. Social
  - 4.66. Social</



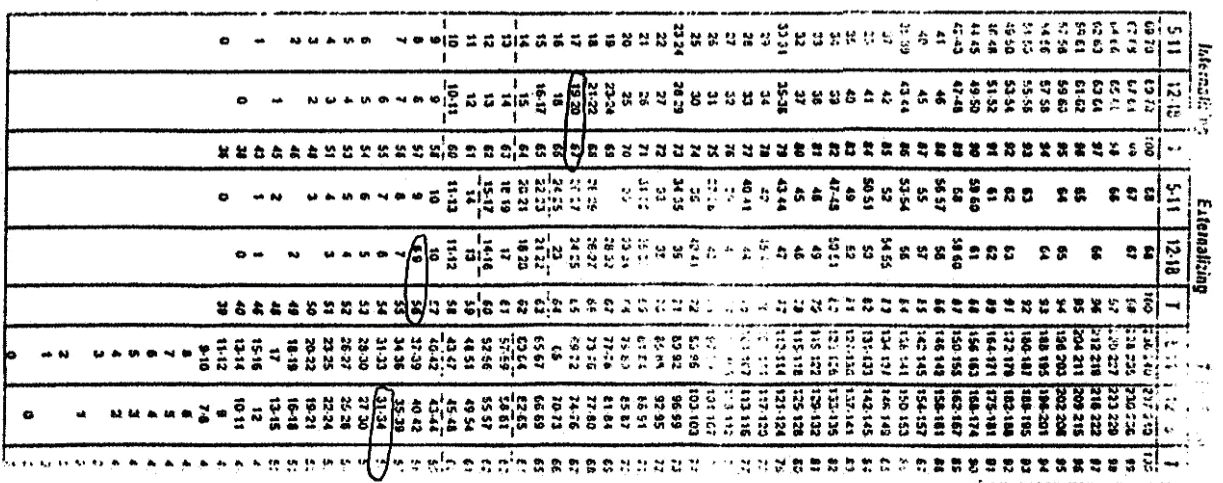
**Broken lines =  
borderline clinical range**

\*Not on cross-informant construct

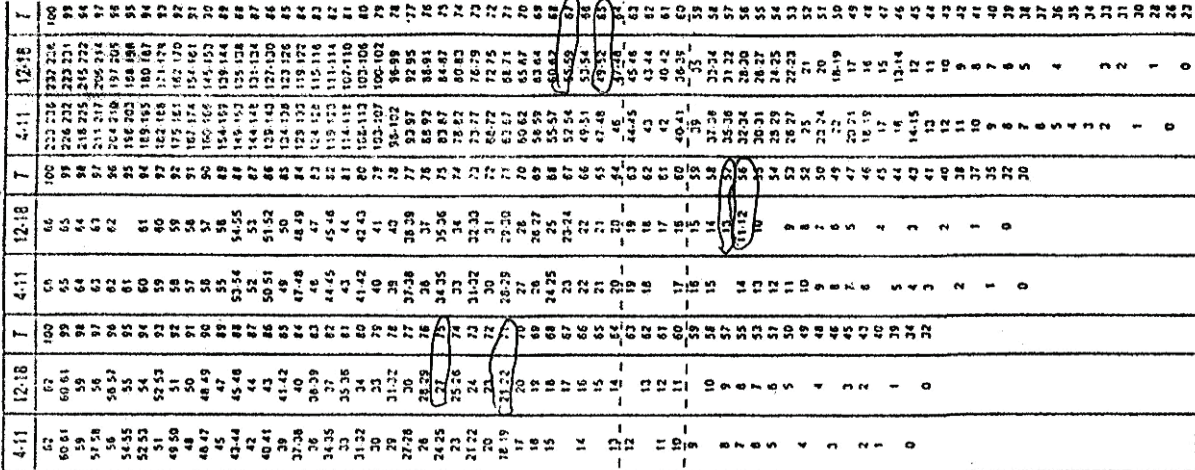
INT = Scale I + II + III - Item 103 = 32  
EXT = Scale VII + VIII = 0

Copyright: 1991 T.M. Achenbach  
Dept. Psychiatry, U. of Vermont  
1 S. Prospect St., Burlington, VT 05401  
**UNAUTHORIZED COPYING IS ILLEGAL**

Name CCN





[illegible]

X Sex Problems (Age 4-11) Total S

$$\text{INT} = \text{Scale I} + \text{II} + \text{III} - \text{Item 103} = 27 - 20 \text{ EXT} = \text{Scale VII} +$$

15 Prospect St., Burlington, VT 05401  
UNAUTHORIZED COPYING IS ILLEGAL

Not scored on total problems: \_\_\_\_\_ 2. Allergy; \_\_\_\_\_ 4. Asthma

Broken lines = borderline clinical range

11

## **Anexo 5**

### **Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual**

## PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

(art.º 9 Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro)

ANO LETIVO

2016/2017

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: D. Sancho I

### 1 Identificação do(a) Aluno(a) (art.º 9, p.3, alínea a))

1.1 - Nome	C.C.V.						1.2 - Idade	13	
1.3 - Data de Nascimento	23/01/2003	1.4 - Ano de Escolaridade	8º	1.5 - Turma	01	1.6 - Nº			
1.7 - Filiação									
1.8 - Morada	Calendário - V.N.F.								
1.9 - Contactos									
1.11 - Domínio da Problemática	Perturbação do espectro do autismo								

### 2 Encarregado(a) de Educação

2.1 - Nome				
2.2 - Morada	V.N. Famalicão			
2.3 - Concelho	Vila Nova de Famalicão	2.4 - Código Postal		
2.5 - Telefone		2.6 - Telemóvel		

### 3 Docente Responsável / Docente Educação Especial

3.1 - Docente Responsável Grupo/Turma	
3.2 - Docente Educação Especial	

Cofinanciado por:



4.1 -	Percursos Educativos do Aluno
	<p>O C.C.U. começou a frequentar a Creche do Centro Social e Cultural Dr. Nuno Simões, com 8 meses de idade. Aos 20 meses mudou de Educadora, que o acompanhou desde essa idade até à sua entrada para o 1º Ciclo.</p> <p>Segundo Relatório da Educadora, e depois de muitas observações realizadas, começou a notar em relação ao comportamento e à interação com adultos e crianças, um desfasamento em relação aos pares que se acentuava cada vez mais. Estas diferenças traduziam-se pelo isolamento em atividades muito próprias, como nos jogos. Todavia, nestes apresentava uma boa destreza motora e cognitiva, conseguindo realizá-los sozinho.</p> <p>Outro comportamento, que chamou à atenção, traduzia-se por rotinas muito acentuadas, como entrar na sala sempre da mesma maneira, sentar-se na mesma cadeira. Se alguém mudasse de sítio alguma coisa ele ficava por momentos "baralhado", tentando repor tudo na ordem. Reagia mal à mudança (ex. mudar a decoração da sala).</p> <p>O C.C.U. não dialogava, apenas respondia quando lhe faziam uma pergunta. A iniciativa de contacto nunca partia dele para interagir com seus pares. Por vezes falava sozinho, não se percebendo o que estava a dizer, assim como dispersava a sua atenção, dando a sensação de que não se fixava em nada nem reagia às chamadas de atenção (por vezes era necessário ir atrás dele para ele perceber que era com ele que se estava a falar).</p> <p>Depois de um diálogo com a mãe sobre estes comportamentos, foi marcada uma consulta de Pedopsiquiatria com a intenção de se obter uma ajuda do ponto de vista clínico por forma a interligar as informações que permitissem uma orientação e intervenção pedagógica adequada.</p> <p>Depois de uma análise de toda a documentação, de observações/interacções realizadas por todos os intervenientes, foi iniciado o processo de referenciação, em Maio de 2007.</p> <p>O C.C.U. começou a beneficiar de Intervenção Precoce em Setembro de 2007.</p> <p>Iniciou a escolaridade básica no ano letivo 2009/2010.</p> <p>Concluiu o 4º ano de escolaridade no ano letivo 2012/2013.</p> <p>Terminou o 2º ciclo no ano letivo de 2014-15, com exames ao nível de escola.</p> <p>No ano letivo de 2015-16, frequentou o 7º ano, do 3º ciclo e fez uma adaptação progressiva, embora inicialmente com muitas interrupções no decorrer normal das aulas. Apresenta um comportamento perturbador quando está ansioso, necessitando de ser acalmado para que cumpra as tarefas propostas com tranquilidade. Mostrou-se colaborativo e com vontade de aprender necessitando de ser orientado a compreender que na sala de aula existem diferentes ritmos de aprendizagem, já que normalmente, quer fazer tudo a correr e muito rápido. Fez, por isso muitas coisas erradas, pela ansiedade e vontade de mostrar que sabe sendo necessário voltar a reorientá-lo para a repetição dos padrões certos de resolução das propostas académicas. O C.C.U. conseguiu, no entanto, captar a simpatia de colegas e professores que se foram adaptando às suas características comportamentais. Esta situação permitiu que o C.C.U. desenvolvesse competências de aprendizagem e de saber estar e fazer na sala de aula, em geral a todas as disciplinas.</p> <p>Conseguiu superar algumas dificuldades e continua a revelar um bom nível de aprendizagem, no que diz respeito ao desempenho e participação.</p> <p>O conselho de turma manifestou grande satisfação com a evolução do Carlos, sempre muito empenhado e com desejo de aprender mais. O C.C.U. fez parte do quadro de honra e revela como área forte a história.</p> <p>No presente ano letivo o aluno está a frequentar o 8º ano e mantém as estratégias que o levaram ao sucesso.</p>

4.2	Antecedentes relevantes e outras informações pertinentes (contexto sócio-económico, agregado familiar, diagnóstico médico, antecedentes relevantes a nível de saúde ou outras)
	<p>O C.C.U. vive, numa casa com boas condições de habitabilidade, com os pais e uma irmã mais nova. Tem um quarto só para ele e secretária para estudar.</p> <p>Mantém uma boa relação com os pais, sentindo-se por parte destes uma preocupação, atenção,</p>





dedicação e investimento, no sentido de ajudar no melhor acompanhamento possível do C.

Relativamente ao seu historial clínico, há a destacar que o C.C.U. foi à primeira consulta de Pedopsiquiatria em Julho de 2006 cujo relatório refere que: "o C.C.U. apresenta perturbação a nível do desenvolvimento de competências sociais com algumas características que podem sugerir síndrome de Asperger. Pode beneficiar com apoio Psicológico semanal para treino das competências sociais, sendo essencial evitar o isolamento a situações de pressão que aumentem a sua ansiedade. A alteração de rotinas deve ser preparada previamente, se possível com recurso a histórias e imagens, uma vez que revela boa memória visual..."

Na primeira semana de Setembro de 2006, começou a frequentar, uma vez por semana, sessões de Psicologia de uma hora. Em meados de Setembro, desse ano, frequentou sessões mais curtas, duas vezes por semana, com a duração de 30 minutos.

Em Março de 2007, o C.C.U. foi à segunda consulta de Pedopsiquiatria cujo Relatório médico refere que: "o C.C.U. é portador de Perturbação do Desenvolvimento, com Síndrome de Asperger...apresenta dificuldades na interacção social com tendência para o isolamento, de acordo com as suas próprias regras e interesses restritos...excelente memória visual. Evitar alterações bruscas de rotinas...preparação de situações novas..." Continua com estas consultas duas vezes por ano- Dr<sup>a</sup>.

É ainda acompanhado no Psicentro – VN Famalicão em consultas periódicas de psicologia.

Depois deste estudo com os diferentes intervenientes no processo (pais, educadores médico e psicólogo), foi decidido que era importante para o C.C.U. passar a beneficiar de apoio da Educação Especial, uma vez que apresenta um comportamento irregular que pode implicar em futuros momentos de stress, como num exame, por exemplo, recusa por parte do aluno ou descontrolo comportamental.

4.2

**Antecedentes relevantes e outras informações pertinentes (contexto sócio-económico, agregado familiar, diagnóstico médico, antecedentes relevantes a nível de saúde ou outras)**

O C. vive, numa casa com boas condições de habitabilidade, com os pais e uma irmã mais nova. Tem um quarto só para ele e secretária para estudar.

Mantém uma boa relação com os pais, sentindo-se por parte destes uma preocupação, atenção, dedicação e investimento, no sentido de ajudar no melhor acompanhamento possível do C.C.U.

Relativamente ao seu historial clínico, há a destacar que o C.C.U. foi à primeira consulta de Pedopsiquiatria em Julho de 2006 cujo relatório refere que: "o C.C.U. apresenta perturbação a nível do desenvolvimento de competências sociais com algumas características que podem sugerir síndrome de Asperger. Pode beneficiar com apoio Psicológico semanal para treino das competências sociais, sendo essencial evitar o isolamento a situações de pressão que aumentem a sua ansiedade. A alteração de rotinas deve ser preparada previamente, se possível com recurso a histórias e imagens, uma vez que revela boa memória visual..."

Na primeira semana de Setembro de 2006, começou a frequentar, uma vez por semana, sessões de Psicologia de uma hora. Em meados de Setembro, desse ano, frequentou sessões mais curtas, duas vezes por semana, com a duração de 30 minutos.

Em Março de 2007, o C.C.U. foi à segunda consulta de Pedopsiquiatria cujo Relatório médico refere que: "o C.C.U. é portador de Perturbação do Desenvolvimento, com Síndrome de Asperger...apresenta dificuldades na interacção social com tendência para o isolamento, de acordo com as suas próprias regras e interesses restritos...excelente memória visual. Evitar alterações bruscas de rotinas...preparação de situações novas..." Continua com estas consultas duas vezes por ano- Dr<sup>a</sup>.

É ainda acompanhado no Psicentro – VN Famalicão em consultas periódicas de psicologia.

Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

Depois deste estudo com os diferentes intervenientes no processo (pais, educadores médico e psicólogo), foi decidido que era importante para o C. passar a beneficiar de apoio da Educação Especial, uma vez que apresenta um comportamento irregular que pode implicar em futuros momentos de stress, como num exame, por exemplo, recusa por parte do aluno ou descontrolo comportamental.

5

Perfil de Funcionalidade do Aluno por Referência à CIF – CJ (art.º 9, p.3, alínea c))

#### 5.1- Funções e Estruturas do Corpo

O C. utiliza, por vezes, um discurso verbal descontinuado e incoerente.

Apresenta também algumas dificuldades em regular amplitude da sua emoção, manifestando em determinados momentos reações de irritabilidade e de frustração normal.

Com alguns colegas, estabelece, por vezes, uma relação conflituosa, carecendo de capacidades interpessoais necessárias para o estabelecimento de interações sociais recíprocas e revela alguma ingenuidade (não vê maldade, deixando que estes o enganem com enorme facilidade).

É um aluno que reage mal perante a novidade, demonstrando ser pouco imaginativo e aberto a novas experiências.

De acordo com os relatórios médicos o C. insere-se num quadro de perturbação do espectro do autismo.

#### 5.2- Atividade e Participação

No que se refere à área da Expressão e Comunicação, o C. em grande grupo, quando é solicitado a participar verbalmente, fala dizendo o essencial, mas não prolonga as conversas.

Também é importante referir que os períodos de ausência já não são tão evidentes, mostrando mais atenção e concentração tanto nas tarefas que desempenha como no ouvir o outro (criança/adulto).

No domínio da motricidade global não apresenta agora grandes dificuldades. No domínio da motricidade fina, apresenta algumas dificuldades como, por exemplo, no recorte, no desenho de objetos.

No domínio da linguagem compreensiva e no Domínio Cognitivo não apresenta dificuldades.

Ao nível da autonomia, no que se refere sobretudo à higiene e ao almoço, não precisa de ajuda.

Ao nível da Socialização tem feito bons progressos: interage mais com os outros, observa-os e por consequência defende-se e emite a sua opinião. Contudo, há momentos em que o C. fica nervoso e desorientado se for contrariado, necessitando sempre de uma explicação direta e real para compreender e aceitar.

Cofinanciado por:



5.3-	Fatores Ambientais (art.º 9, p.3, alínea d))
<b>Facilitadores e Barreiras</b>	
<p>Os pais do <i>CCJ</i>, são muito dedicados, interessados e preocupados em relação ao bem-estar e evolução do <i>CCJ</i>. Estão sempre presentes nas reuniões (sendo a mãe a encarregada de educação) e colaboram, no sentido de o ajudar o <i>CCJ</i> o melhor possível. Os avós maternos, apesar de não viverem juntos com os pais, têm uma ligação muito forte com o <i>CCJ</i>, porque este passa bastante tempo em sua casa e gosta muito de lá estar, segundo referiu a mãe.</p> <p>A família próxima tem-se empenhado neste processo com todo o apoio possível.</p> <p>Os profissionais de saúde, nomeadamente a Pedopsiquiatra que actua no sentido da prevenção e tratamento de problemas de saúde e na reabilitação médica, têm promovido uma vida mais saudável.</p> <p>Os Professores apoiam nas actividades diárias da Escola, ao nível do desempenho pedagógico, assim como na educação ou noutras situações relacionadas com o bem-estar da vida do <i>CCJ</i>.</p> <p>A estrutura familiar permite-lhe um relacionamento harmonioso, criando-lhe estabilidade emocional. Além disso é um suporte fundamental que valoriza os seus progressos.</p>	

6	<b>Identificação e Descrição do Problema</b>
---	--

6.1-	<b>Síntese das razões justificativas que determinam as NEE de carácter permanente (CIF-CJ)</b>
<p>O aluno apresenta limitações, na actividade e participação, decorrentes sobretudo de problemas nas funções mentais globais e específicas, ligadas à perturbação do espectro do autismo. O aluno deve pertencer a uma turma reduzida.</p>	

6.2 -	<b>Domínio da Problemática</b>	
Sensoriais	Visão	
	Audição	
Mentais	Linguagem	
	Cognitivas	
	Emocionais	X
Voz e Fala		
Neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento		

Aparelho cardiovascular, sistemas hematológico e imunológico e aparelho respiratório		
Aparelho respiratório e sistemas metabólicos e endócrinos		

Cofinanciado por:



7

Medida(s) educativa(s) a implementar (artº 9º, ponto 3, alínea e))

**a) Apoio  
pedagógico  
personalizado  
(artº 17)**

O aluno beneficiará de apoio pedagógico personalizado com a professora de Educação Especial e outros docentes do C. Turma, os quais terão em conta o desenvolvimento e/ou implementação das seguintes estratégias:

- Sentar o aluno numa mesa, próximo da professora, com poucos estímulos distratores, mantendo só o material que é essencial para trabalhar.
- Reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades
- Estímulo E reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem
- Antecipação E reforço da aprendizagem de conteúdo leccionados no seio do grupo/turma
- Reforço E desenvolvimento de competências específicas
- Motivar para as áreas académicas.
- Resolver fichas de sistematização/consolidação dos conteúdos adaptadas às competências do aluno.
- Favorecer a autoestima através de reforço social e material.
- Utilizar estratégias cognitivo – comportamentais:
- Incrementar comportamentos desejáveis.
- Diminuir comportamentos indesejáveis.
- Proporcionar atividades de carácter prático.
- Dar ênfase ao desenvolvimento da área Social-Emocional-Afetiva.
- Favorecer o ajustamento social, levando os colegas da escola a brincar com o aluno.
- Estruturar a rotina diária.
- Intervir ao nível da linguagem e da escrita levando o aluno a contar histórias, situações da vida real.
- Estabelecer regras, assim como limites seguros e estruturantes, que permitam e assegurem a sua própria organização interna e a continuação do seu desenvolvimento.
- Evitar momentos de isolamento e de muita pressão, por forma a não sujeitar o C. a situações de bastante ansiedade.
- Ter em atenção que as alterações das rotinas devem ser previamente preparadas.

**b) Adequações  
Curriculares  
Individuais  
(artº 18)**

O discente usufruirá de algumas adequações curriculares individuais (anexas a este PEI), nas áreas específicas, que contemplem as suas necessidades educativas de acordo com a avaliação dos docentes de cada disciplina.

<b>c) Adequações no processo de matrícula</b> (artº 19)	Não se aplica.
--	----------------

<b>d) Adequações no processo de avaliação</b> (artº 20)	Disciplinas: Todas	
	<b>a. Tipo de prova ou instrumento de avaliação</b>	Mais curtos ou resposta múltipla X
		Com mais tempo para a sua realização X
		Caracteres ampliados
	<b>b. Forma ou meio de expressão do aluno</b>	Oral X
		Escrita X
		Desvalorizar erros ortográficos
		Adequar os trabalhos de casa às capacidades do aluno X
		Proporcionar momentos, individualizados, de ensino aprendizagem X
		Proporcionar momentos de avaliação quando o aluno, justificadamente falta
		Atividades diferenciadas na sala de aula X
		Fichas de trabalho específicas para o aluno X
	<b>c. Periodicidade</b>	Valorização dos processos aquisitivos X
		De acordo com calendário estabelecido ou a combinar com o aluno. X
	<b>d. Duração</b>	» Prolongamento do tempo para a elaboração dos testes; X
	<b>e. Local de execução</b>	Sala X
		Outro espaço adequado X
	<b>f. Outras medidas</b>	» Adequação da prova; X » Leitura individualizada dos testes; X » Testes de consulta; X » Testes transcritos ou ditados pelo aluno sempre que necessário; » Pequenas investigações orientadas pelo professor como complemento de testes; X » Testes simples de perguntas diretas e resposta imediata e que não exijam muito tempo de escrita;

<b>e) Currículo específico individual</b>	Não se aplica.
---	----------------



(artº21)	
----------	--

f) Tecnologias de apoio (artº 22)	Não se aplica.
--------------------------------------	----------------

Outros serviços	Transporte	
	Hidroterapia	
	Terapia ocupacional	
	Técnica de serviço social	
	Fisioterapia	
	Terapia da fala	
	Psicologia	x
	Outros	
Observações	<p>O C.E.S. beneficia de apoio psicológico na instituição externa: Psicentro.</p> <p>Encontra-se medicado com Rubifen (½ comprimido de manhã – só durante a semana. Ao fim de semana não toma medicação.)</p> <p>É acompanhado em consultas de Pedopsiquiatria – Drª Maria Virgínia Coelho.</p> <p>Como o aluno em questão apresenta limitações significativas, ao nível da atividade e da participação, que condicionam a sua capacidade de desempenho, deve integrar uma turma com o máximo de 20 alunos.</p>	

**8 Plano Individual de Transição (artº 14)**

Não se aplica.
----------------



**9 Processo de Implementação / Avaliação do Plano Educativo Individual (art.º 9, p.3, alínea j))**

**9.1- Início da Implementação do PEI**

Setembro de 2016.

**9.2 – Avaliação do PEI**

A avaliação a adoptar será predominantemente a mesma da turma, embora com adequações nas disciplinas que se justifique em função das dificuldades evidenciadas.

-No final de cada período será elaborado um relatório sobre a evolução do aluno.

-A Avaliação global será realizada no final do ano letivo pelo relatório circunstanciado.

**10 Participantes na elaboração do PEI e responsáveis pelas respostas educativas a aplicar (art.º 9, p.3, alínea l))**

Intervenientes	Funções desempenhadas	Assinaturas
	Diretora de Turma	
	Educação Especial	
	Encarregado de Educação	

Coordenador(a) do PEI (Professor(a) Titular de Turma / Diretor(a) de Turma		Data
Nome	Assinatura	

Docente de Educação Especial		Data
Nome	Assinatura	

**11 Aprovação / Homologação**

Aprovação do Conselho Pedagógico		
Presidente do Conselho Pedagógico		Data
Nome	Assinatura	

Homologação do Diretor do Agrupamento		
Diretor		Data
Nome	Assinatura	

**12 Conhecimento e Concordância do Encarregado de Educação (art.º 11, p.2)**

Declaro que participei e tomei conhecimento do Programa Educativo Individual do(a) meu/minha educando(a), delineado ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro e que concordo com a sua aplicação.

Data	Encarregado(a) de Educação	
------	----------------------------	--

## Registo de Avaliação

Exmº Senhor(ª)

Ano : 8 Turma : 801 Nº : 7  
Nº Processo : 32027  
Aluno : *CC*

### Faltas do Período

Disciplina	Previstas	Dadas	Assis.	F. Inj.	F. Just.	C.F.	Prova Final	Final
Português	60	60	60	--	--	3 c)	--	--
Líng. Estrangeira I - Inglês	24	24	24	--	--	4 c)	--	--
Líng. Estrangeira II - Francês	40	40	40	--	--	4 c)	--	--
História	37	29	29	--	--	5 c)	--	--
Geografia	24	22	22	--	--	5 c)	--	--
Matemática	60	57	57	--	--	3 c)	--	--
Ciências Naturais	38	38	37	0	1	4 c)	--	--
Físico-Química	36	31	31	--	--	4 c)	--	--
Educação Visual	26	24	24	--	--	4 c)	--	--
Educação Tecnológica				--	--	b)	--	--
Intr. Tec. Inf. Comunicação				--	--	a)	--	--
Educação Física	38	25	25	--	--	4 c)	--	--
Cidadania	12	12	12	--	--	4 c)	--	--
Educação Moral e Religiosa	12	12	12	--	--	4 c)	--	--

### Apreciação global / Síntese descritiva

Aluno interessado, empenhado e bem comportado. Está de parabéns pelos resultados que obteve. Deve continuar a trabalhar.

### Apoio ao Estudo / Componentes curriculares complementares (caso existam)

Assistiu voluntariamente às aulas de apoio pedagógico acrescido a matemática.

### Observações

Integrou o quadro de honra.

### AVALIAÇÃO FINAL DE ANO/CICLO

O Diretor de Turma

Data *19/12/16*

O Encarregado de Educação

Data *11/1/2017*



REPÚBLICA  
PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO

150642 - Agrupamento de Escolas D. Sancho I  
401377 - Escola EB3/Secundária D. Sancho I

3º Ciclo  
Ano Letivo : 2016 / 2017  
2º Período

## Registo de Avaliação

Exmº Senhor(ª)

Ano : 8 Turma : 801 Nº : 7

Nº Processo : 32027

Aluno : *CCJ*

Faltas do Período

Disciplina	Previstas	Dadas	Assis.	F. Inj.	F. Just.	C.F.	Prova Final	Final
Português	62	62	62	--	--	4 c)	--	--
Líng. Estrangeira I - Inglês	26	26	26	--	--	4 c)	--	--
Líng. Estrangeira II - Francês	39	39	39	--	--	4 c)	--	--
História	38	32	32	--	--	5 c)	--	--
Geografia	26	22	22	--	--	4 c)	--	--
Matemática	63	61	61	--	--	3 c)	--	--
Ciências Naturais	36	36	36	--	--	4 c)	--	--
Físico-Química	38	36	36	--	--	4 c)	--	--
Educação Visual	26	26	26	--	--	4 c)	--	--
Educação Tecnológica				--	--	b)	--	--
Intr. Tec. Inf. Comunicação				--	--	a)	--	--
Educação Física	36	32	32	--	--	4 c)	--	--
Cidadania	13	13	13	--	--	4 c)	--	--
Educação Moral e Religiosa	13	11	11	--	--	5 c)	--	--

### Apreciação global / Síntese descritiva

O C *CCJ* está de parabéns pelo empenho demonstrado. Deve continuar assim.

### Apoio ao Estudo / Componentes curriculares complementares (caso existam)

Assistiu voluntariamente às aulas de apoio pedagógico acrescido a matemática.

### Observações

Integrou também neste período o quadro de honra.

### AValiação Final de Ano/Ciclo

O Diretor de Turma \_\_\_\_\_

O Encarregado de Educação \_\_\_\_\_

Data

*27/04/17*

Data



## Registo de Avaliação

Exmº Senhor(ª)

Ano : 8 Turma : 801 Nº : 7  
Nº Processo :  
Aluno :

### Faltas do Período

Disciplina	Previstas	Dadas	Assis.	F. Inj.	F. Just.	C.F.	Prova Final	Final
Português				-	-	4 a)	-	4
Líng. Estrangeira I - Inglês	14	14	14	-	-	4 a)	-	4
Líng. Estrangeira II - Francês	22	22	22	-	-	4 a)	-	4
História				-	-	5 a)	-	5
Geografia	18	18	18	-	-	5 a)	-	5
Matemática	33	33	33	-	-	4 a)	-	4
Ciências Naturais	23	21	20	0	1	5 a)	-	5
Físico-Química				-	-	4 a)	-	4
Educação Visual				-	-	4 a)	-	4
Educação Tecnológica				-	-	5 a)	-	5
Intr. Tec. Inf. Comunicação				-	-	5 a)	-	5
Educação Física	21	17	17	-	-	4 a)	-	4
Cidadania	6	6	6	-	-	4 a)	-	4
Educação Moral e Religiosa				-	-	5 a)	-	5

### Apreciação global / Síntese descritiva

Está de parabéns pelos resultados que obteve.

### Apoio ao Estudo / Componentes curriculares complementares (caso existam)

Assistiu voluntariamente às aulas de apoio pedagógico acrescido a Matemática.

### Observações

Atingiu o Quadro de Honra nos três períodos.

### AValiação Final de Ano/Ciclo : Transitou

O Diretor de Turma

Data

O Encarregado de Educação

Data

29/06/2017

Aluno B.O. N.º 6 Ano/Turma 801

DISCIPLINAS CLASS./Menções	POR	ING	LE2	HIS	GEO	MAT	CN	FQ	EV	ET	TIC	EF	CID	EMR
1º PERÍODO	3	2	3	2	2	3	3	2	3	a)	b)	3	4	—
2º PERÍODO	3	3	2	3	2	3	3	2	3			3	4	—
3º PERÍODO	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	5	3	4	—

DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS	POR	ING	LE2	HIS	GEO	MA T	CN	FQ	EV	ET	TIC	EF	CID	EM R
Leitura	X	X												
Expressão oral	X	X	X											
Compreensão oral	X	X	X		X									
Expressão escrita	X	X	X	X										
Compreensão escrita	X	X	X	X										
Aquisição de conhecimentos	X	X	X	X	X			X						
Aplicação de conhecimentos	X	X	X	X	X	X		X						
Articulação de conhecimentos	X		X	X	X	X								
Noção espaço-temporal														
Raciocínio lógico/abstrato/cálculo														
Interpretação de gráficos, tabelas e mapas...														
Resolução de problemas				X		X								
Coordenação motora														
Participação e empenho nas atividades letivas			X	X	X			X						
Atenção e/ou concentração			X	X	X			X						
Assiduidade e/ou pontualidade														
Hábitos e métodos de trabalho	X	X	X	X	X			X						
Relacionamento com os pares e adultos														
Outras:														

OBSERVAÇÕES:




## Registo de Avaliação

Exmº Senhor(a)

Ano : 8 Turma : 801 Nº : 6

Nº Processo :

Aluno : 

Rua da Boavista,

### Faltas do Período

Disciplina	Previstas	Dadas	Assis.	F. Inj.	F. Just.	C.F.	Prova Final	Final
Português	60	60	58	0	2	3	--	--
Líng. Estrangeira I - Inglês	24	24	23	0	1	2	--	--
Líng. Estrangeira II - Francês	40	40	40	--	--	3	--	--
História	37	29	26	0	3	2	--	--
Geografia	24	22	22	--	--	2	--	--
Matemática	60	57	55	0	2	3	--	--
Ciências Naturais	38	38	36	0	2	3	--	--
Físico-Química	36	31	29	0	2	2	--	--
Educação Visual	26	24	22	0	2	3	--	--
Educação Tecnológica				--	--	b)	--	--
Intr. Tec. Inf. Comunicação				--	--	a)	--	--
Educação Física	38	25	23	0	2	3	--	--
Cidadania	12	12	12	--	--	4	--	--

### Apreciação global / Síntese descritiva

É uma aluna bem comportada. Apresenta muitas dificuldades na aquisição e aplicação de conhecimentos. Deve aproveitar as estratégias de remediação propostas pelo conselho de turma e continuar a esforçar-se para superar as suas dificuldades.

### Apoio ao Estudo / Componentes curriculares complementares (caso existam)

Beneficiou de aulas de apoio pedagógico acrescido a português e a matemática.

### Observações

Beneficiou de serviços de psicologia.

Foi elaborado pelo conselho de turma um plano de acompanhamento pedagógico individual.

### AVALIAÇÃO FINAL DE ANO/CICLO

O Diretor de Turma

Data

19/12/16

O Encarregado de Educação

Data



REPÚBLICA  
PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO

150642 - Agrupamento de Escolas D. Sancho I  
401377 - Escola EB3/Secundária D. Sancho I

3º Ciclo  
Ano Letivo : 2016 / 2017  
2º Período

## Registo de Avaliação

Exmº Senhor(a)

Ano : 8 Turma : 801 Nº : 6

Nº Processo :

Aluno : *Bo*

### Faltas do Período

Disciplina	Previstas	Dadas	Assis.	F. Inj.	F. Just.	C.F.	Prova Final	Final
Português	62	62	57	0	5	3	--	--
Líng. Estrangeira I - Inglês	26	26	24	0	2	3	--	--
Líng. Estrangeira II - Francês	39	39	34	0	5	2	--	--
História	38	32	32	--	--	3	--	--
Geografia	26	22	20	0	2	2	--	--
Matemática	63	61	55	0	6	3	--	--
Ciências Naturais	36	36	33	0	3	3	--	--
Físico-Química	38	36	34	0	2	2	--	--
Educação Visual	26	26	26	--	--	3	--	--
Educação Tecnológica			-2	0	2	b)	--	--
Intr. Tec. Inf. Comunicação				--	--	a)	--	--
Educação Física	36	32	29	0	3	3	--	--
Cidadania	13	13	12	0	1	4	--	--

### Apreciação global / Síntese descritiva

A Bruna deve continuar a esforçar-se para superar as suas dificuldades.

### Apoio ao Estudo / Componentes curriculares complementares (caso existam)

Beneficiou de aulas de apoio pedagógico acrescido a português e matemática. Frequentou o "Ginásio de Competências".

### Observações

Beneficiou de serviços de psicologia e Educação Especial.

Foi reformulado pelo conselho de turma o plano de acompanhamento pedagógico individual.

### AValiação Final de Ano/Ciclo

O Diretor de Turma

O Encarregado de Educação

Data

*27/04/17*

Data



REPÚBLICA  
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

150642 - Agrupamento de Escolas D. Sancho I  
401377 - Escola EB3/Secundária D. Sancho I


3º Ciclo  
Ano Letivo : 2016 / 2017  
3º Período

## Registo de Avaliação

Exmº Senhor(a)

Ano : 8 Turma : 801 Nº : 6

Nº Processo :

Aluno : 

### Faltas do Período

Disciplina	Previstas	Dadas	Assis.	F. Inj.	F. Just.	C.F.	Prova Final	Final
Português			-2	0	2	3 a)	--	3
Líng. Estrangeira I - Inglês	14	14	13	0	1	3 a)	--	3
Líng. Estrangeira II - Francês	22	22	22	--	--	3 a)	--	3
História			-3	0	3	3 a)	--	3
Geografia	18	18	18	--	--	2 a)	--	2
Matemática	33	33	31	0	2	3 a)	--	3
Ciências Naturais	23	21	19	0	2	3 a)	--	3
Físico-Química			-2	0	2	3 a)	--	3
Educação Visual			-2	0	2	3 a)	--	3
Educação Tecnológica				--	--	3 a)	--	3
Intr. Tec. Inf. Comunicação				--	--	5 a)	--	5
Educação Física	21	17	15	0	2	3 a)	--	3
Cidadania	6	6	6	--	--	4 a)	--	4

### Apreciação global / Síntese descritiva

Atingiu com dificuldade as competências mínimas para transitar de ano. Deve continuar a esforçar-se para melhorar os seus resultados.

### Apoio ao Estudo / Componentes curriculares complementares (caso existam)

Beneficiou de aulas de apoio pedagógico acrescido a Português e de Sala de Estudo.

### Observações

Avaliada ao abrigo do DL3/2008 desde 17 de maio.

### AValiação FINAL DE ANO/CICLO

O Diretor de Turma

Data

O Encarregado de Educação

Data



Aluno B.O. N.º 7 Ano/Turma 7º

DISCIPLINAS	POR	ING	LE2	HIS	GEO	MAT	CN	CFQ	EV	ET	EF	TIC	CID	EMR
CLASS./Menções														
1º PERÍODO	2	3	3	2	3	2	2	2	3		2		3	—
2º PERÍODO	2	2	2	2	2	2	2	2	3		3		3	—
3º PERÍODO	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	—

DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS	POR	ING	LE2	HIS	GEO	MAT	CN	CFQ	EV	ET	EF	TIC	CID	EMR
Leitura		X	X											
Expressão oral	X	X	X			X								
Compreensão oral		X	X											
Expressão escrita	X	X	X				X							
Compreensão escrita			X			X	X							
Aquisição de conhecimentos	X	X	X	X	X	X	X	X						
Aplicação de conhecimentos	X	X	X	X	X	X	X	X			X			
Articulação de conhecimentos	X	X	X	X	X	X	X	X						
Noção espaço-temporal											X			
Raciocínio lógico/abstrato/cálculo						X								
Interpretação de gráficos, tabelas e mapas...														
Resolução de problemas						X		X						
Coordenação motora											X			
Participação e empenho nas atividades letivas		X	X	X	X	X	X	X			X			
Atenção e/ou concentração		X	X	X	X	X	X	X						
Assiduidade e/ou pontualidade				X		X								
Hábitos e métodos de trabalho		X	X			X	X	X						
Relacionamento com os pares e adultos														
Outras:														

**OBSERVAÇÕES:**

22/03/2016 - Entrou em PAP na Inglês, Francês e Geografia.



Constituição temporária de grupos de homogeneidade			
Coadjuvação em sala de aula			

OUTRAS MEDIDAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO	1ºP	2ºP	3ºP
Apoio Pedagógico Acrescido / Apoio Educativo		X	X
Assessoria			
SPO			
Assistente Social			
Provedoria do Aluno			
Atividades de Recuperação			
Departamentos Abertos			
Sala de Estudo			
Centro de Recursos / Biblioteca		X	X
Laboratórios			
Sala de Informática			
Programas de Tutoria			X
Atividades de Ensino Específico da L.P. para estrangeiros			
Outros:			

O ALUNO DEVERÁ SER RESPONSÁVEL POR:			
NA ESCOLA		EM CASA	
Ser assíduo	X	Repetir os exercícios da aula	X
Ser pontual		Estudar diariamente a matéria	X
Ter um comportamento disciplinado	X	Cumprir um horário de estudo	X
Estar atento	X	Realizar os trabalhos de casa	X
Participar nas atividades da aula	X	Ler, regularmente, em voz alta	X
Trazer sempre o material necessário	X	Ter os instrumentos de estudo organizados	X

O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DEVERÁ SER RESPONSÁVEL POR:			
Elogiar os sucessos do aluno / Estimular nos insucessos	X	Proporcionar ao aluno um ambiente de trabalho tranquilo	X
Incentivar o aluno para a leitura	X	Verificar se o aluno descansa o suficiente	X
Fixar um horário de estudo	X	Verificar se o aluno se alimenta adequadamente	X
Verificar e assinar as fichas de avaliação	X	Controlar a assiduidade do aluno	X
Contactar com assiduidade o Diretor de Turma	X	Estimular a pontualidade	X
Prestar mais atenção aos trabalhos de casa	X	Verificar semanalmente a caderneta do aluno	X

Dando cumprimento ao previsto no Despacho Normativo n.º 24-A/2012, o Encarregado de Educação do (a) aluno (a) tomou conhecimento do plano definido pelo Conselho de Turma, de cumprimento obrigatório e declarou comprometer-se no acompanhamento da vida escolar do educando

Plano elaborado em reunião de Conselho de Turma realizada em 08/12/2016 O/A D.T. \_\_\_\_\_  
Tomei conhecimento do Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual, concordo com a sua aplicação, comprometendo-me a desenvolver as tarefas que me foram atribuídas.  
Data: 02/02/2016 O Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_ O aluno: \_\_\_\_\_

AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DO PLANO – (colocar X)	1º Momento 4/2/2016	2º Momento 32/3/2016	3º Momento 15/6/2016
Não revelou progressos	X	X	
Revelou progressos moderados			
Revelou progressos significativos			X
Tomada de conhecimento			
Diretor de Turma:			
Encarregado de Educação:			
Aluno:			

**SÍNTESE INFORMATIVA**  
**para Conselho de Turma / Professores Titulares de Turma****IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:** B **ESCOLA:** ES D. Sancho I**ANO:** 7 Turma: 701**DATA DO ENCAMINHAMENTO:** 2/22/2016**ENCAMINHADO POR:** Diretor/a de Turma**MOTIVO:** Dificuldades cognitivas**TÉCNICO A INTERVIR:** Psicólogo**DILIGÊNCIAS ATÉ À DATA:** sem atendimentos

Não foram realizados atendimentos, em virtude da incompatibilidade de horários e ausência de disponibilidade do serviço.

**Continua no próximo período?** Sim

Vila Nova de Famalicão, 18 de março de 2016





**Declaração de Autorização do Estudo e Declaração de Consentimento Informado**





**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**CENTRO REGIONAL DE BRAGA**

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial



*Respetável Direção,*

Braga, 7 de Março de 2017

**Assunto:** Trabalho académico no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga

Exmo. Sr. Dr. António Pinto

Diretor do Agrupamento de Escolas D. Sancho I,

Na condição de aluna do supracitado mestrado, e sob a orientação da Professora Doutora Filomena Ermida Figueiredo Branco da Ponte, solicito a Vossa Excelência a consulta dos processos e da recolha de dados, de duas crianças e respetivos docentes e familiares, a frequentar o estabelecimento de ensino sob a Vossa direção.

A investigação que nos propomos fazer tem como finalidade analisar o impacto que a diferenciação pedagógica e curricular tem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Mais se informa que é nossa preocupação obter o consentimento informado dos encarregados de educação das crianças, o qual deverá ser levado a cabo antes de qualquer recolha de dados.

A metodologia de trabalho, conforme referido anteriormente e de acordo com as especificidades das crianças em causa, consistirá na análise dos processos das crianças e na recolha de dados junto dos principais agentes educativos.

De referir, que no decorrer desta investigação e outros produtos dela decorrentes, será preservado o princípio de confidencialidade e demais princípios éticos e deontológicos da classe a que pertença.

Agradecendo desde já a atenção para o exposto,

Maria Nakamela Njunjuvili Marcolino Kakinda.

(Maria Nakamela Njunjuvili Marcolino Kakinda)

**ANEXO:** Declaração de consentimento informado aos Encarregados de Educação para implementação de estudo.



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**CENTRO REGIONAL DE BRAGA**

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial

**Assunto:** Consentimento informado aos Encarregados de Educação para implementação de estudo no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga

Exmo.(a) Sr.(a)

Encarregado(a) de Educação,

Na qualidade de aluna do supracitado mestrado, e sob a orientação da Professora Doutora Filomena Ermida Figueiredo Branco da Ponte, propus-me realizar uma investigação que tem como finalidade analisar o impacto que a diferenciação pedagógica e curricular tem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais a frequentar o Agrupamento de Escolas D. Sancho I.

Assim, para a concretização desta investigação, vimos solicitar a Vossa Excelência autorização para consultar o processo relativo ao menor \_\_\_\_\_ pelo qual é responsável, bem como a sua colaboração na recolha de alguns dados considerados pertinentes para o objetivo do estudo em questão.

Informamos ainda que a Direção do Agrupamento já foi consultada, tendo mostrado a sua disponibilidade e aprovação para a implementação do projeto de investigação.

De referir, que no decorrer desta investigação e outros produtos dela decorrentes, será preservado o princípio de confidencialidade e demais princípios éticos e deontológicos da classe a que pertencem.

Agradecendo desde já a colaboração e mostrando-me disponível para qualquer esclarecimento adicional,

---

(Maria Nakamela Njunjuvili Marcolino Kakinda)

---

### **Consentimento Informado**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a consulta do processo e a observação do meu educando \_\_\_\_\_ no âmbito do projeto de investigação do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, que decorrerá até Outubro de 2017, e manifesto a minha disponibilidade para colaborar nos procedimentos em que se considere pertinente a minha intervenção.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_